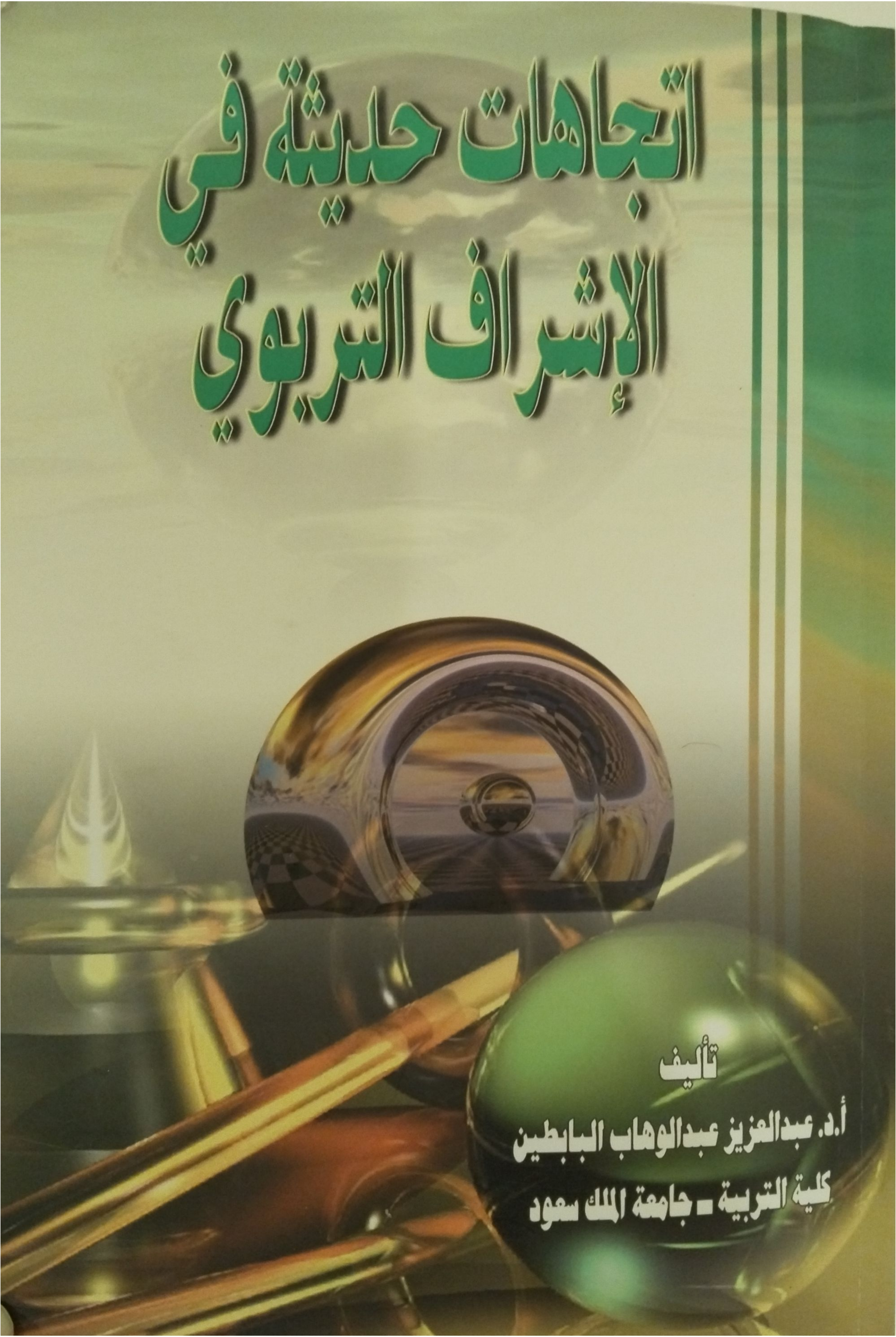


اتجاهات حديثة في
الإشراف التربوي
تأليف
أ.د. عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين
كلية التربية - جامعة الملك سعود

مفهوم الإشراف التربوي وتطوره

ارتــبط الإشــراف، فــي مفهومه العام، بجميع مناشط الإنسان وممارساته الحياتــية على مر التاريخ، ولم يكن حكراً على نشاط دون سواه. وإذا نظرنا إلى التربية – في مراحلها البدائية، – على أنها حاجة الأطفال لأفكار وخبرات الكبار، واهــتمام الآبــاء والأمهــات بأبــنائهم وبــناتهم، وضمان معيشتهم وسلامتهم من المخاطــر، فإنــنا نــدرك العلاقات القوية بين التربية والإشراف، كما ندرك أيضا ارتباط التربية الوثيق بوجود الإنسان على وجه هذه البسيطة.

ولا شك أن التربية الإسلامية قد أسهمت في مد الحضارة الإنسانية بالمفاهيم والأفكــار الجديدة والقيم الراقية، فكان لها السبق في وضع الأسس الأولى للتربية الحديثة ومن ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلي:

١) منحت الإنسان قيمة عالية ومنزلة راقية.

٢) نادت بفرصة التعليم للجميع

٣) نادت بالتعليم المستمر مدى الحياة.

٤) راعــت الفروق الفردية، حيث ورد عن رسولنا العظيم صلى الله عليه وسـلم أنــه قــال :"نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم"[١].

٥) ربطت بين هدفي الدين والدنيا.

٦) حثــت علــى العمل الحرفي والكسب الشريف، والذي يمثل نواة التربية المهنية.

٧) فتحــت المجــال للتقويم الذاتي: حيث كان المعلمون الأوائل من السلف

---

(١) عبدالله عبدالدايم، التربية عبر التاريخ، ص ٢٤١.

الصالح يعلمون أبناء الأمة طلباً للأجر والثواب من الله سبحانه وتعالى.

وحين كان المعلم يقدم علمه لتلامذته فهو يقيّم عمله ويطور أداءه ذاتياً لأنه يعتقد جازماً أن الله يراه في جميع أعماله وتصرفاته. لذلك ضرب الرعيل الأول من معلمينا أروع الأمثلة في الصدق مع النفس والأمانة على العلم في تعلمه وتعليمه، وأصبح كل واحد منهم معلماً ومشرفاً تربوياً في نفس الوقت.

ولعبت العوامل السياسية والدينية دوراً بارزاً في تشكيل فلسفة الإشراف وأهدافه وممارساته خلال الحقب التاريخية الماضية وحتى نهاية عصر النهضة الأوروبية تقريباً (حمدان، ص ٦٨) [١].

أما نشأة الإشراف التربوي بصورته الحديثة فيعتقد أنها تعود إلى عام ١٦٥٤م عندما قام المستوطنون الأوربيون في ولاية ماساشوسيتس الأمريكية بإصدار قانون يعطي الحق لأولياء الأمور ومراقبين من جامعة هارفرد في الإشراف على تعيين المعلمين الجدد في مدارس الولاية، وفق شروط معينة (ماركس وزملاؤه، ص ٨) [٢]. وفي عام ١٧٠٩م صدر قانون في مدينة بوسطن الأمريكية يسمح لأعضاء مجلس منتخب من المواطنين العاديين بزيارة المدارس وغرف الدراسة وتفقد الأدوات المدرسية والتفتيش على المعلمين وأساليب تدريسهم (ماركس وزملاؤه، ص ٩)[٢]. وفي القرن التاسع عشر أصبحت مسؤولية الإشراف التربوية موزعة بين إدارتين، هما: إدارة التربية على مستوى الولاية، وإدارة المنطقة التعليمية ... وفي بداية القرن العشرين وحتى قبيل الحرب العالمية الثانية تحولت مسؤولية الإشراف التربوي الأمريكي إلى مديري المدارس والمشرفين التربويين المتخصصين (ماركس وزملاؤه، ص ١٠)[٢].

---

(١) حمدان، محمد زياد. "تقييم وتوجيه التدريس"، جدة: الدار السعودية، ١٩٨٤م، ص ٦٨.

(2) Marks, J.R. and others. "Handbook of Educational supervision" Allyn and Bacon, Inc., Massachusetts, 1978, pp. 8-10.

وبعد الحرب العالمية الثانية، تطور مفهوم الإشراف التربوي تطورا واضحاً، كنتيجة حتمية لتطور مفهوم التربية وأهدافها وأساليبها، ونظريات التعلم، ونظريات العلاقات الإنسانية، وعلم الاجتماع، ومدارس علم النفس ونظرياته، ومفهوم المناهج الدراسية وطرق التدريس، وأساليب الاتصالات الإنسانية وأنماطها، ونظريات الإدارة التربوية، وأساليب القيادة التربوية. وأصبحت عملية الإشراف التربوي غير مقيدة بمجال محدد من مجالات العملية التربوية، بل ترتبط بجميع المجالات التربوية والتفاعلات الناجمة عنها. كما أصبحت مهمة الإشراف التربوي واسعة وشاملة، ودور المشرف التربوي الحديث كبيراً في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية وتطويرها. وهذا الوضع الجديد فرض على المشرف التربوي أن يكون ذا علم ودراية في الحقول التالية: القيادة التربوية، والإدارة التربوية، والاتصالات الإنسانية، والمناهج الدراسية وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية، وعلم النفس، والإشراف التربوي وفلسفته وأهدافه، والعلاقات الإنسانية، وأساليب التدريب، وطرق البحث العلمي.

وعموماً، فإن الإشراف التربوي مر بعدة مراحل خلال القرن العشرين، حيث كان ينظر إليه في بداية الأمر على أنه امتداد للإدارة التربوية، ثم أصبح أكثر ارتباطاً بالمنهج الدراسي وطرق التدريس، وبعد ذلك ارتبط الإشراف التربوي بحركة العلاقات الإنسانية. وقد لخصت رداح الخطيب الاتجاهات الرئيسية التي مر بها الإشراف التربوي كما يلي[١]:

١) الإشراف التربوي هو عملية فنية محضة، حيث يركز الإشراف جلّ اهتمامه

---

(١) الخطيب، رداح وآخرون: الإدارة والإشراف التربوي. اتجاهات حديثة. الرياض، مطبعة الفرزدق التجارية، ١٩٨٧م، ص ص ١٢٥-١٢٨.

على تصميم المناهج الدراسية وتطويرها.

٢) الإشراف التربوي هو عملية إدارية، حيث ينظر إلى الإشراف التربوي على أنه أحد جوانب الإدارة المدرسية.

٣) الإشـراف الـتربوي هو علاقات إنسانية، حيث ينظر إلى الإشراف على أنه تعـامل بيـن المشـرف الـتربوي والمعلم، مبني أساساً على مجموعة من العلاقات والنشاطات الإنسانية (رداح الخطيب، ص ص ١٢٥ – ١٢٨).

ومـن ناحية أخرى، ونتيجة لاختلاف مسميات الإشراف التربوي (تفتيش، توجـيه، إشـراف)، وتعدد اتجاهاته فقد أصبح للإشراف التربوي تعريفات كثيرة ومتبايـنة، ومن تلك التعريفات: تعريف ويلز (Wiles) للإشراف التربوي على أنه: "نشـاط ذو غايـة، يوجـد من أجل معاونة المدرسين على أداء وظيفتهم بطريقة أفضـل"[١]. ويـرى كروفـت (Croft) أن الإشراف التربوي هو: "الجهود الرامية لتنسـيق الـنمو المسـتمر للمعلمين، ورفع مستوى ذلك النمو"[٢]. وقد حدد نشوان مفهـوم الإشـراف الـتربوي على أنه: "عملية تعاونية تشخيصية تحليلية، علاجية مسـتمرة، تتم من خلال التفاعل البناء المثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتـي التعلـيم والـتعلم" (نشوان، ص ١٣٧). ويرى موشير (Mosher) وبريل (Purpel) أن الإشـراف الـتربوي "مهمة قيادية وتدريبية ... وتعليم المعلمين كيفية التعلـيم"[٣]. وعـرف بوردمان (Bordman) الإشراف التربوي بأنه (المجهود الذي يـبذل لتنسـيق النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى أو جماعات وتوجيهه،

---

(١) بالغنـيم، نعـيمة: الممارسـات الإشرافية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ ص ١٩.

(٢) العاصـم، محمـد إبراهيم: واقع الإشراف التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ ، ص ١٢.

(٣) مكـتب التربـية العربي لدول الخليج العربية، الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطوره، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، الرياض ١٤٠٦هـ ص ٤٣.

ورفــع مستواه...)[١]. ويعتقد داريش (Daresh) "أن الإشراف التربوي هو التعرف علــى قدرات العاملين في المؤسسات التربوية وإمكاناتهم، وتوجيههم لخدمة أهداف التربــية والتعلــيم"[٢]. وقــام سابوني وشيرين (Sapone and Sheeren) بحصر جميع الاتجاهــات التي مر بها الإشراف التربوي خلال الحقب الزمنية الماضية، ثم أكدا علــى أن آخــر تلك الاتجاهات هو اهتمام الإشراف التربوي ببناء وتطوير قدرات وإمكانات الأفراد العاملين في حقل التربية والتعليم والتركيز عليها مع التأكيد على الحوافــز الذاتــية الداخلــية للفــرد في تأدية العمل، بدلاً من المثيرات والحوافز الخارجية[٣].

ونتــيجة للتطور الكبير في الفكر التربوي وممارساته الميدانية، فقد أصبح مفهــوم الإشراف التربوي يهتم بجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية والمتمثلة بالمعلم والمتعلم والمناهج الدراسية وطرق التدريس والبيئة المادية والاجتماعية في المؤسسة التعليمية.

وخلاصــة القــول هــي أن معظم الباحثين والمهتمين في مجال الإشراف الــتربوي يرون أن اتساع مفهوم الإشراف وشموله أدى إلى عدم دقته ووضوحه. غير أن عدم وضوح مفهوم الإشراف قضية مبالغ فيها إلى حد بعيد، لأن الإشراف الــتربوي هو حقل تطبيقي من حقول التربية المتعددة، وهو ليس علماً مستقلاً كعلم الــنفس أو الفــيزياء مثلاً. وحين يكون مفهوم الإشراف شاملاً وواسعاً لأنه مرتبط بحاجــات الإنســان ومتطلباته وطموحاته وآماله الواسعة المتجددة والتي لا تستقر علــى حال. فضلاً عن أن الإشراف التربوي يسعى دائماً للإفادة مما حققته العلوم

---

(١) الخطيب، رداح، مراجع سابق.

(2) Daresh J.C. Supervision as a proactive process wareland press, Inc. Illinois, 1989, p. 21.

(3) Sapone, C.V., and Sheeran, T.J.A. Fourht wave model for supervision and Evaluation. NASSP Bulletin. Vol. 75 No. 536 Sept. 1991, p. 68.

الإنسانية، مثل: علم الإنسان، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، والعلوم السياسية، ونظريات الاتصالات الإنسانية. كما أن اختلاف فلسفات التربية وتنوع مدارس علم النفس في مجال تحديد أنماط سلوك الفرد والجماعة وتفسيره أسهمت في توسيع مدارك المهتمين وفهمهم للإشراف التربوي.

لذلك فإن معظم الباحثين التربويين يعيبون على الإشراف التربوي كونه يتراوح في ممارساته بين الإدارة، والقيادة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والعلاقات الإنسانية، والاتصالات الإنسانية. علماً بأن أغلب المهتمين والمشتغلين في مجال التربية والتعليم يدركون العلاقة الوثيقة والديناميكية بين الحقول المتنوعة للتربية، ويدركون، أيضاً، صعوبة الفصل بينها في كثير من الأحيان. وحين يمارس المشرف دوره التربوي الصحيح في متابعة سير العملية التعليمية التعلمية، والمتمثل في عمل المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي والبيئة المدرسية، فإن المشرف التربوي يمارس بالحقيقة جميع الأدوار التالية: القيادة التربوية، الإدارة، والعلاقات الإنسانية، متابعة تطبيق المناهج الدراسية وسبل تطويرها.

وبالرغم من اتساع مجال الإشراف التربوي وشموله لجميع حقول التربية يعد أمراً مبرراً ومقبولاً، إلا أن عملية تنفيذه لم تأخذ طريقها الصحيح. حيث أن قيام إنسان واحد (المشرف التربوي) بجميع هذه الأدوار العظيمة والجسيمة هو عمل غير صحيح خاصة أن المرحلة الزمنية التي نعيشها حالياً تدفعنا بقوة إلى تحقيق تطور كيفي، وجودة نوعية في شتى المجالات بما فيها التربية والتعليم. إن ما يقوم به المشرف من أعمال ومهمات حسب المفهوم الحديث للإشراف التربوي ينبغي أن يتصدى لها فريق عمل يشتمل على عدد من الخبراء والمستشارين في فروع التربية المتعددة، مع عددٍ كافٍ من الناسخين والكتبة مزودين بالتقنيات وأساليب الاتصال الحديثة وكل ما يلزم تنفيذ عملية الإشراف في سبيل بلوغ

أهدافها المرسومة بكفاءة عالية.

وتسهيلا للعمل يمكن توزيع فريق العمل من المشرفين التربويين على مستويين، كل مستوى مكمل للآخر: فالمستوى الأول من المشرفين التربويين تناط بـه مهمة تشخيص الواقع وجمع البيانات والمعلومات الأولية عن طريق القيام بالزيارات الميدانية والاتصالات واللقاءات المباشرة بالجهات المعنية، أما المستوى الثاني من المشرفين التربويين فتسند إليه مهمة العلاج وتحسين الواقع وتطويره عن طريق إجراء الدراسات والأبحاث العلمية وعقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات التربوية وإقامة الدورات التدريبية وورش العمل. والمشرفون التربويون المصنفون بالمستوى الثاني يفترض أن يكونوا من ذوي الكفاءات والمؤهلات العلمية العالية والخبرات التربوية المتميزة.

ولكون مفهوم الإشراف التربوي وتطويره هو موضوع النقاش، فمن غير المناسب التحدث هنا عن تصور شامل مفصل لمهام ومسؤوليات المعنيين بتنفيذ عملية الإشراف التربوي وممارساته. ولعل هذا التصور الإجمالي والعام يكون خطوة صحيحة في طريق تفعيل دور الإشراف التربوي ومحاولة لإزالة اللبس الذي دار حول مفهومه. ومما يدعّم تصورنا العام هو ما ذكره ماركس وزملاؤه (Marks and others) من أن مسؤولية تنفيذ الإشراف التربوي مرت بمراحل عدة هي[1]:

المرحلة الأولى: كانت مسؤولية الإشراف مناطة بمواطنين عاديين.

المرحلة الثانية: كانت مسؤولية الإشراف موزعة بين إدارتين هما إدارة التربية التابعة لحكومة الولاية، وإدارة التربية التابعة للمنطقة التعليمية.

المرحلة الثالثة: كانت مسؤولية الإشراف مشتركة بين مدير المدرسة ومشرفين

---

(1) Marks, J.R, and others, 1978, pp. 10-11.. مرجع سابق

تربويين متخصصين.

المـرحلة الرابعة: كانت مسؤولية الإشراف مشتركة بين مدير المدرسة، ومشرفين تربويين متخصصين، وأخصائيين في المناهج الدراسية، ومجموعة من المنسقين، ومجموعة من الخبراء والاستشاريين، وغيرهم.

المـرحلة الخامسة(الأخيرة): أصبحت مسؤولية الإشراف التربوي موزعة بين الفئات التالية: المعلمين، ومديري المدارس، ومشرفين تربويون متخصصين، واستشاريين في حالات معينة، ومجموعة من المنسقين، ومجموعة من الخبراء، وأخصائيين في البحث العلمي، وأخصائيين في العلاقات العامة.

وأخيراً، أود أن ألفت النظر إلى أنه بعد الرجوع إلى الأدبيات والمصادر المختلفة في مجال الإشراف التربوي، تبين أن هناك تركيزاً كبيراً على المسميات الثلاثة التالية: تفتيش، وتوجيه، وإشراف، على اعتبارها تمثل مراحل تطور مفهوم الإشراف التربوي. وتبين أن هذه المسميات لا تدل على معانيها الحقيقية ولا تتفق مع مفاهيمها وتطبيقاتها الميدانية، وبالتالي فهي لا تتعدى كونها تغيير ألفاظ. ومما يدل على ذلك هو أن بعض الأنظمة التربوية التي اعتمدت مسمى الإشراف التربوي رسمياً لم تزل تمارس ما يسمى بالتفتيش. في حين أن أنظمة تربوية أخرى اعتمدت مسمى التفتيش رسمياً، كبريطانيا مثلاً، إلا أنها تعتبر من الأنظمة التربوية المتقدمة عالمياً. ومن هذا المنطلق تجنبت الخوض في ألفاظ ومسميات الإشراف التربوية، واتجهت إلى طرق الموضوع من زاوية أخرى، والله أعلم.

العوامل الأساسية المؤثرة في تشكيل مفهوم الإشراف التربوي وتطوره:

إن الممارسات الإشرافية في مجال التربية والتعليم مبنية أساساً على واحدة أو أكثر من الحركات التالية:

(١) الحركة العلمية التقليدية:

في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، برزت حركة تطويرية في ميدان الصناعة الأمريكية أطلق عليها إدارة الورش، ثم عرفت بالإدارة العلمية. ويعد فريدريك تيلور (Freerick Taylor) من رواد هذه الحركة، حيث ركز دراساته وأبحاثه علي شركات الحديد والصلب الأمريكية. وقد بنى تيلور نظريته على ملاحظاته ومشاهداته التالية[١]:

١) أن العاملين لم يحاولوا إطلاقاً رفع كفايتهم الإنتاجية، لعدم وجود دافع قوي يحفزهم على زيادة الجهد.

٢) أن أجر الفرد في المؤسسة يحدد حسب وظيفته وأقدميته، وليس حسب قدراته وخبراته ومهاراته الإنتاجية، فأدى ذلك إلى هبوط مستوى أداء الفرد النشيط إلى مستوى أداء الفرد غير النشيط، ما دام يحصل على نفس الأجر.

٣) جهل الإدارة بمقدار الوقت اللازم لإنجاز العمل المطلوب مما أدى إلى زيادة الفاقد في العمل وارتفاع تكلفته.

٤) جهل رجال الإدارة بالنظم الواجب اتباعها لتنظيم العلاقة بين العمل والعاملين، والطرق الواجب استخدامها للحد من التلاعب وضياع الوقت. ولاحظ تيلور تكرار تهرب العمال من العمل، أو التظاهر بالعمل دون أن

---

(١) مطاوع، ابراهيم، عصمت، وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية، دار الشروق، جدة، ١٩٨٢، ص ص ٣١-٣٢.

يكون هناك إنتاج حقيقي. وقد علل تيلور وجود هذه الظاهرة بسببين:

أ) الطبيعة البشرية: يميل الفرد بطبعه إلى الكسل والبطء في العمل إذا لم يكن هناك مصلحة شخصية تحقق له حاجة ضرورية.

ب) إن سوء علاقة الفرد بزملائه أو رئيسه يؤدي إلى انخفاض أدائه وإنتاجيته.

ه) اعتقاد بعض العاملين أن زيادة إنتاجيتهم سوف تتسبب في فصل عدد منهم عن العمل.

وبعد أن لاحظ تيلور أن إنتاجية العاملين أقل من طاقاتهم الحقيقية، بدأ في البحث عن وسيلة مناسبة لأداء العمل. وكان هدفه من ذلك هو تقليل ثمن وحدة الإنتاج، وتحسين الكفاية الصناعية عن طريق تطوير الإدارة؛ لذلك كرس تيلور دراساته حول إمكانية استغلال جهد العامل وطاقاته الجسدية في الإنتاج إلى أقصى درجة ممكنة.

يعتبر تيلور أبا للإدارة العلمية؛ لأنه وضع أربعة مبادئ علمية للإدارة هي:

أ) تحديد نوع وكمية العمل المطلوب أداؤه من كل فرد.

ب) إيجاد أسلوب علمي لطريقة اختيار العمال وتدريبهم وتطويرهم.

ج) التعاون بين الإدارة والعمال.

د) تقسيم الواجبات والمسؤوليات بين الإدارة والعمال؛ فتختص الإدارة بمهمة التخطيط، ويقوم العمال بمهمة التنفيذ.

ولكون تيلور يربط الأجر بعدد الوحدات المنتجة، فهو يرى ضرورة وجود عدد من المراقبين والملاحظين لكل عامل. والإدارة العلمية تتبنى الفلسفة الأوتوقراطية التسلطية في تحقيق أهدافها، فتنظر إلى العاملين على أنهم أفراد تابعون ومستأجرون بموجب عقد عمل لأداء أعمال محددة من أصحاب العمل.

وقد انعكس هذا الاتجاه العلمي من إدارة المصانع وميدان الصناعات والمال والأعمال إلى ميدان التربية وفروعها المتعددة. وبذا انتقل الإشراف التربوي في طبيعته وممارساته من العشوائية والارتجالية والاجتهادات الفردية إلى التفكير العلمي المنظم المبني على التحليل والقياس والموضوعية في معالجة القضايا التربوية المختلفة. وتأثر الإشراف التربوي بمبادئ الحركة العلمية بشكل واضح؛ ومن أهم تلك التأثيرات ما يلي:

١) أصبحت مسؤولية التخطيط بيد المشرف التربوي والقيادات التربوية الأخرى، وأسندت للمعلم مهمة تنفيذ العمل التربوي. وأصبح المعلم متلقيا لما يمليه عليه المشرف التربوي من توجيهات وإرشادات، ومنفذاً لسياسات وخطط المديرين والمشرفين التربويين.

٢) تم منح المشرف التربوي سلطة ونفوذاً كبيرين في تحديد أساليب تحسين مستوى أداء المعلم وتطويره.

٣) مُنحت الأنظمة والقوانين في مجال التربية والتعليم ثقة كبيرة في توجيه الممارسات الميدانية؛ فأصبح المشرف التربوي يهتم كثيراً بمتابعة المعلمين للتأكد من تطبيقهم لأنظمة التعليم بالمدارس، والسير بموجبها خطوة خطوة.

٤) أصبح المعلم يؤدي دوره التعليمي التعلمي بطريقة "روتينية" رتيبة وبعيدة عن روح الابتكار والتجديد، وذلك نتيجة لتقييده بأساليب عمل محددة بدقة لا يمكن أن يحيد عنها.

٥) أصبح المنفذون (المعلمون) للعملية التعليمية مرتبطين بشكل رأسي ومباشر بالمخططين ذوي المراتب الأعلى في نظام التعليم. وكان ذلك نتيجة لتطبيق المركزية في اتخاذ القرار التربوي في المؤسسة التربوية.

٦) أصبحت العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم هي علاقة رئيس ومرؤوس،

وعلى المرؤوس (المعلم) التقيد الصارم بتوجيهات الرئيس (المشرف التربوي) والامتثال لأوامره، فكان نتيجة لهذا الوضع شعور المشرف التربوي بالتفاخر والتعالي على المعلم.

إن تطبيق الأسلوب العلمي في مجال الإشراف التربوي مبني أساساً على الاعتقاد بأن التعليم هو علم، ويفترض أن يقوم بدور فاعل في تحديد تفكير الإنسان وسلوكه بدقة ومنطقية. ومن هذا المنظور، تم تطبيق الأسلوب العلمي في الإشراف التربوي بطريقة لا تراعي طبيعة العلوم الإنسانية. وبالرغم مما حققته النظرية العلمية التقليدية من بعض النجاح في قطاع المال والأعمال والصناعات، إلا أنها لم تحقق ذلك النجاح في مجال التربية والتعليم. وفيما يلي عدد من أوجه النقد الموجه إلى فكر تيلور الخاص بالإدارة العلمية:

١) عدم إتاحة الفرصة للعمال بالاشتراك في عملية التخطيط للعمل، أدى إلى عزلة العمال وشعورهم بضعف الانتماء لمؤسسة الإنتاج.

٢) تجاهل الفروق الفردية بين العاملين نتيجة لتحديد الأسلوب المثالي في إنجاز العمل.

٣) ضعف العلاقات الإنسانية داخل مؤسسات الإنتاج.

٤) تقييد الحرية الفردية لدى العاملين نتيجة لميل الإدارة العلمية إلى استخدام الأساليب السلطوية "الدكتاتورية" في التعامل.

ومن إيجابيات الإدارة العلمية التقليدية أنها أدخلت إلى ميدان الصناعة مبادئ جديدة وفلسفة جديدة في العلاقة بين الإدارة والعاملين، وعالجت الكثير من المشاكل الصناعية التي تولدت عن الثورة الصناعية الأولى[١].

---

(١) الشنواني، صلاح، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية" مدخل الأهداف، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، الإسكندرية ١٩٨٦، ص ٤٥٧.

كما أنها حشدت الطاقات والعقول ضد استغلال الإنسان لأخيه الإنسان، وبلورت اتجاها جديدا يدعو إلى تقدير الإنسان والرفع من شأنه أينما كان. ويتمثل هذا الاتجاه الجديد في حركة العلاقات الإنسانية.

(٢) حركة العلاقات الإنسانية:

تعد ميري فوليت (١٨٦٨ - ١٩٣٣م) Mary Follet أول من اهتم بدراسة النواحي الإنسانية، إلا أن بداية حركة العلاقات الإنسانية تعود إلى إيلتون مايو Elton Mayo [١]. إذ تعتبر دراسات وأبحاث مايو وزملائه في شركة كهرباء الغربية بالولايات المتحدة الأمريكية هي البداية الحقيقية لظهور حركة العلاقات الإنسانية. وينظر إلى مفهوم العلاقات الإنسانية على أنه حفز العاملين في التنظيم، ودفعهم إلى ذلك، لإشاعة روح الفريق بينهم، وإشباع حاجاتهم، وتحقيق أهداف التنظيم بفاعلية[٢].

وبمراجعة الشنواني لعدة تعريفات للعلاقات الإنسانية، استخلص منها ثلاثة أهداف رئيسية للعلاقات الإنسانية، هي[٣]:

١) أن تعمل على تنمية روح التعاون بين الأفراد والمجموعات في محيط العمل.
٢) أن تحفز الأفراد والمجموعات إلى الإنتاج.
٣) أن تمكن الأفراد من إشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية.

قامت هذه الحركة، في مجال الإدارة، على الاهتمام بحاجات الإنسان الفردية

---

(١) مطاوع، إبراهيم عصمت، وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية، دار الشروق، جدة، ١٩٨٢م، ص ص ٤٦-٤٨.

(٢) عبدالهادي، حمدي أمين، الإدارة العامة في الدول النامية، الأصول العلمية وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٠م، ص ٣٥.

(٣) الشنواني، صلاح، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية" مدخل الأهداف، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، الإسكندرية ١٩٨٦، ص ٤٩٨.

والاجتماعـية، وكيفـية إشباع تلك الحاجات من أجل زيادة فاعليته في أداء عمله. وقـد استفادت التربية بعامة والإشراف التربوي بخاصة من تلك الأفكار الجديدة، واتضح ذلك جليا في إيجاد علاقة إنسانية متميزة بين المشرف التربوي والمعلمين في ميدان التربية والتعليم. وأصبح دور المشرف التربوي هو إشاعة شعور الرضا بيـن المعلميـن من خلال إظهار روح الاهتمام بكل معلم على أنه إنسان يستحق الاحـترام والتقدير. ولكي يبلغ الإنسان درجة عالية من الرضا الوظيفي، ينبغي أن تـتحقق حاجاته النفسية والاجتماعية. ويمكن تقسيم النظريات التي اهتمت بالدوافع إلى مجموعتين، هما:

أولاً: نظريات خاصة بالفرد: ومنها نظرية مازلو (Maslow):

صنف مازلو الحاجات الإنسانية في تدرج هرمي على النحو التالي:

أ) الحاجات الفسيولوجية الأساسية وهي حاجات ضرورية للحياة.

ب) الحاجة إلى الأمن والضمان.

ج) الحاجة إلى الصداقة والعلاقات مع الغير.

د) الحاجة إلى الاحترام والتقدير.

ه) الحاجة إلى تحقيق الذات.

وتعتمد نظرية مازلو على فهم عدد من الافتراضات الأساسية التالية[١]:

أ) الحاجـات يمكن ترتيبها ترتيباً هرمياً، حيث يجب إشباع الحاجات الدنيا أولا (ولـو إشباعاً نسبياً) حتى يتيسر إشباع حاجات المستوى الأعلى. والدافع هو حاجة يهتم بها الفرد، ولم يصل مستوى الإشباع فيها إلى المستوى المطلوب.

---

(١) الكنانـي، ممـدوح عبدالمنعم، مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو، مكتبة ومطبعة مصر، ١٩٨٧م، ص ص ٧-١٤ .

ب) إشباع الفرد لمجموعة معينة من الحاجات في مستوى محدد يترتب عليه إثارة مجموعة الحاجات التالية لها في ترتيب الأولوية وبروزها. مثال ذلك إشباع الفرد لحاجاته الفسيولوجية يؤدي إلى إثارة حاجات الأمن وسيطرته على سلوكه، وهكذا بالنسبة للحاجات الأخرى.

ج) إن الحاجة الأكثر غلبة وسيطرة سوف تحتكر الوعي وتنزع إلى تنظيم تعبئة الإمكانات المختلفة للكائن العضوي، وتعمل كمركز لتنظيم السلوك. فالسلوك تنشطه الحاجات غير المشبعة؛ وذلك لأن أفعال الفرد وأنشطته تسعى لإنهاء حالة التوتر الناتجة عن الحاجات غير المشبعة.

د) عندما يتجه الفرد لإشباع حاجة في مستوى أعلى، فيعني أن الحاجات الدنيا تكون مشبعة نسبيا لديه.

ه) يختلف نظام الحاجات لدى الأفراد باختلاف مراحل نموهم، فحاجات الطفل الصغير مثلا تنحصر أغلبها في الحاجات الفسيولوجية والشعور بالأمن والحب بجانب الحاجات الفردية لنموه، ثم تبدأ بعد ذلك ظهور الحاجات الأعلى والأرقى (الكناني، ص ص ٧-١٤).

ثانيا: نظريات خاصة بالبيئة: ومنها نظريتا ماكرجور (McGregor):

نظريتا X ، Y لماكرجور : تقوم نظرية (X) على الافتراضات التالية:

أ) الإنسان العادي كسول بطبعه، ولا يحب العمل، ويتجنبه ما أمكن ذلك، لذا ينبغي إجبار معظم الناس على القيام بأعمالهم، وتهديدهم باستخدام العقاب لحملهم على العمل، وتحقيق الأهداف المرجوة.

ب) يفضل الإنسان العادي أن يكون تابعا، ويبحث عن الأمن الذي يضمن له حياة شريفة.

ج) يتجنب الإنسان العادي تحمل المسؤولية.

وقـــد أشـــار ماكـــرجور إلى أن نظرية X ترى أن الإنسان يُقبل على العمل نتـــيجة لدوافع "حوافز" خارجية وخوفاً من العقاب، إلا أن السلوك القيادي المتمثل فـــي إصدار الأوامر والتوجيهات وتقييد الحرية لا يولدّ لدى الإنسان دوافع داخلية في تأدية العمل. وعليه فالمشرف التربوي الذي يؤمن بنظرية X هو إنسان تسلطي فـــي تعامله مع جماعة المعلمين وغيرهم، بهدف ضمان تحقيق الأهداف المرجوة من العملية الإشرافية.

أما نظرية (Y) فتقوم على الافتراضات التالية:

أ) يـــؤدي الإنسان جهداً عقلياً وجسمياً في تأدية العمل بشكل طبيعي وتلقائي كما لو كان يلعب أو يتمتع براحة واستجمام.

ب) يمارس الإنسان عمليات التوجيه والضبط الذاتيين من أجل خدمة أهداف العمل إذا كان ملتزماً بأهدافه وتطلعاته.

ج) الالتزام بالعمل وأهداف المؤسسة هو نتيجة لحصول الفرد على مكافأة متمثلة في إنجاز الفرد لعمله بشكل جيد.

د) يســـتطيع الإنســـان العادي تعلم تحمل المسؤولية. وتجنب المسؤولية وتحملها والبحـــث عـــن الأمن الذاتي جميعها صفات مكتسبة، يمكن للفرد اكتسابها من البيئة المحيطة به.

ه) قدرة الإنسان على ممارسة الأمور التالية بدرجة عالية نسبياً: التصور الشامل، والبراعة والإبداع في حل المشكلات التي تواجه المؤسسة التي يعمل بها.

و) ظروف هذا العصر (الصناعي والتكنولوجي) دفعت بالإنسان العادي إلى عدم استثمار إمكاناته العقلية بشكل كامل.

اشـــتق ماكـــرجور نظـــرية (Y) أصلاً من الدراسات والأبحاث في مجال

التربوي الذي يؤمن بنظرية (Y) يكون مشاركاً وديموقراطياً وشورياً في تعامله مع المعلمين وغيرهم.

وقد شجعت مدرسة العلاقات الإنسانية على استقصاء الدوافع الإنسانية الداخلية والخارجية ودراستها، وكيفية تنميتها وإشباعها من أجل رفع الروح المعنوية ومستوى الرضا لدى العاملين في القطاعات المختلفة بما يحقق تحسين الأداء وزيادة الإنتاج.

إن حركة العلاقات الإنسانية جاءت بأفكار نظرية جيدة ومهمة، إلا أن بعضها كان غير قابل للتطبيق. فضلاً عن أن المغالاة في استخدام العلاقات الإنسانية جعل الأهداف الشخصية فوق الأهداف العامة للمؤسسة، وأصبح المشرف التربوي يجامل المعلم بدرجة كبيرة على حساب العمل وأهدافه، مما نجم عنه تكاسل المعلم في أداء عمله، فانخفض عطاؤه وإنتاجيته. ولقد حدد سيرجوفاني (Sergiovanni) عدداً من المآخذ على أسلوب تطبيق العلاقات الإنسانية في مجال التربية والتعليم وهي[١]:

أ) عدم القدرة على تمكين المعلم من النمو المهني إلى أقصى درجة ممكنة.

ب) عدم التمكن من تفجير طاقات المعلمين واهتماماتهم إلى الحد المطلوب.

ج) انصب الاهتمام كثيراً على تلبية الاحتياجات الإنسانية الدنيا.

د) أعطيت الأولوية والهيمنة لحاجات المعلمين الاجتماعية، وتهيئة المناخات المناسبة لتفاعلهم فيما بينهم.

ه) ضعف الاهتمام بقضايا تربوية مهمة مثل: الحصيلة العلمية، وتحدي

---

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Supervision of Teaching", ASCD 1982 Yearbook, ASCD Alexandria, Virginia, 1982, pp. 109-110.

القدرات، والمسؤولية، والتغذية الراجعة.

ونتيجة لهذه المآخذ بدأت الأصوات تتعالى ضد الأفكار التي جاءت بها حركة العلاقات الإنسانية.

(٣) الحركة العلمية الحديثة:

جاءت الحركة العلمية الحديثة وتطبيقاتها في مجال التربية عموماً، والإشراف التربوي بشكل خاص، كرد فعل ضد ممارسات حركة العلاقات الإنسانية، خاصة فيما يتعلق بدور المعلم داخل حجرة الصف[١]. وتعتبر الحركة العلمية الحديثة امتداداً للنظرية العلمية التقليدية التي قادها تيلور، وتشترك الحركتان العلميتان في الأبعاد الثلاثة التالية: السيطرة، تحمل المسؤولية، ومستوى الكفاية. وركزت الحركة العلمية الحديثة في مجال الإشراف التربوي على الأمور الثلاثة التالية: الكفايات اللازمة للمعلم والمشرف التربوي ومدير المدرسة، ومستوى الأداء والإنجاز، وتحليل العلاقة بين تكلفة العمل وفائدته أو مردوده الاقتصادي.

ويرى أصحاب الحركة العلمية الحديثة إن حركة العلاقات الإنسانية لم تهتم كثيراً بطبيعة العمل التربوي، ولم تحدد بوضوح الأهداف المراد تحقيقها. لذا أسهمت الحركة العلمية الحديثة في تحليل العمل إلى أجزاء صغيرة أو كفايات (مهارات) تعليمية لازمة لعمل المعلم والمشرف التربوي ومدير المدرسة، وحددت مستويات الإنجاز المطلوبة في العمل التربوي. كما أسهمت في وضع ضوابط دقيقة لقياس مستوى العمل التربوي مثل أدوات ملاحظة التدريس، وقوائم الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم ولجميع العاملين في حقل التعليم.

---

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Professional supervison for professional Teacher", ASCD Alexandria, VA., 1975, p. 3.

ولـم تعد الحركة العلمية الحديثة كسابقتها في عدم مراعاة العلوم الإنسانية، بـل أصـبحت تؤمـن باستخدام أساليب علمية مناسبة لطبيعة التربية والإشراف الـتربوي. ويـرى أصـحاب الحـركة العلمـية الحديثة أنهم يتبعون أيديولوجية ديموقراطية. ولكون الحركة العلمية الحديثة متأثرة كثيراً بالمدرسة السلوكية، فإنها ترى أن دوافع المعلم للعمل هي خارجية وليست نابعة من داخل المعلم.

ويخلص سيرجوفاني إلى أن جميع هذه الحركات: الحركة العلمية التقليدية، وحـركة العلاقـات الإنسـانية، والحركة العلمية الحديثة تشترك في عدم القناعة بقـدرات المعلم ونقص الثقة في إمكانية إشراكه بأنشطة المدرسة وبرامجها[1]. مما جعـل أنظـار المهتميـن بمجـال الإشراف التربوي والإدارة التربوية تتجه إلى الاسـتفادة مـن إيجابيات الحركات العلمية والعلاقات الإنسانية في تنمية الموارد البشـرية، مـع العـناية والاهتمام بالقدرات والإمكانات الخاصة للعاملين في حقل التربية والتعليم.

(٤) حركة التنمية البشرية:

بالـرغم من أن هناك من يرى أن الإشراف التربوي الحالي عاد من جديد إلـى ممارسـاته التفتيشـية السـابقة، إلا أن حركة تنمية الموارد البشرية تفرض وجودهـا وهيمنـتها علـى ساحة الإشراف التربوي وتطبيقاته الميدانية في الوقت الراهن[2]. ومن منظور هذه الحركة، أصبحت مهمة المشرف التربوي هي مساعدة العامليـن فـي المؤسسات التربوية، ورفع مستوى مهاراتهم وفاعليتهم إلى أقصى

---

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Professional Supervision for professional Teacher", ASCD, Alexandria, VA., 1975, p. 3.

(2) Daresh, John C., Supervision as a proactive process", Wareland Press, Inc., U.S.A. 1989. pp. 18.

درجـــة ممكنة[1] . ويرى أصحاب حركة التنمية البشرية ضرورة الدمج والتنسيق بين حاجات العاملين كأفراد وحاجات العمل المدرسي كمؤسسة. كما يرى أصحاب هــذه الحــركة أن نمــو وتطور نظام التعليم مرتبط بدرجة كبيرة بمستوى فاعلية منسوبيه كأفراد وجماعات.

وقــد حــدد ســيرجوفاني، فــي الكتاب السنوي لجمعية المناهج الدراسية والإشــراف التــربوي الأمــريكية، عدداً من الأسس والمنطلقات التي تقوم عليها الممارسات الإشرافية في ضوء حركة التنمية البشرية وهي:

١) يــرغب المعلمــون فــي تحقــيق الأهداف المهمة بدرجة عالية من الفاعلية والإبداع.

٢) إن معظــم المعلمــين قــادرون على ممارسة المسؤولية، والمبادأة، والإبداع بشكل أفضل مما يؤدون به أعمالهم حالياً.

٣) يساعد المشرف التربوي جميع المعلمين على كيفية استثمار طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة.

٤) يشــجع المشــرف التربوي جميع المعلمين على المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات المهمة و "الروتينية" البسيطة على حد سواء.

٥) إن جــودة مســتوى اتخــاذ القــرارات تسهم في تحسين مستوى المشرفين التربويين والمعلمين معاً إلى أعلى درجة ممكنة، خاصة في الجوانب التالية: التفكير الإبداعي، والخبرة، وتنمية القدرات الخلاقة.

٦) يشــجع المشرف التربوي زملاءه المعلمين على تحمل المسؤولية الكاملة في التوجــيه الذاتي وضبط النفس من أجل تحقيق الأهداف التي أسهم الجميع في

---

(1) Daresh, John C., 1989, p.18.

صنعها[1].

وقام لتون وسترنجر (Litwin and Stringer) بدراسة تحليلية للنظم الإدارية وتوصلا إلى أن هناك ثلاثة أنماط تنظيمية هي على النحو التالي[2]:

1) التنظيم البيروقراطي: يتصف هذا التنظيم بمناخ مؤسسي مغلق، وبمستوى أداء منخفض، ورضا متدنٍ لدى العاملين.

2) التنظيم المبني على العلاقات الإنسانية: يتصف هذا التنظيم بمناخ مؤسسي أخوي وحميم وداعم. وبالرغم من أن هذا التنظيم يتمتع منسوبوه بدرجة عالية جداً من الرضا وبمستوى عالٍ من الإبداع، إلا أن أداءهم في العمل كان منخفضاً.

3) التنظيم المبني على التنمية البشرية: يتسم هذا التنظيم بمناخ مؤسسي داعم للجهود وموجه إلى تحقيق أهداف محددة، ويتسم بدرجة عالية من الأداء والإبداع، ويتمتع منسوبوه بمستوى عالٍ من الرضا عن العمل.

والشكل التالي يوضح التنظيمات الثلاثة المذكورة أعلاه:

شكل رقم (1)

يوضح الفروق بين ثلاثة تنظيمات إدارية

تسلسل	نمط القيادة	المناخ المؤسسي العام	مستوى الفاعلية
1	البيروقراطية	مغلق	رضا منخفض، أداء منخفض
2	العلاقات الإنسانية	حميم، داعم، وأخوي	أداء منخفض، رضا عال جداً، وإبداع عال
3	التنمية البشرية	داعم ومؤيد، وموجه نحو أهداف مهمة	أداء عال جداً، رضا عال، إبداع عال جداً

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Supervision of Teaching", ASCD, 1982, Yearbook, ASCD, Alexandria, Virginia, 1982, p. 110.

(2) George H. Litwin and Robert A. Stringer, Jr., Motivation and Organizational Climate (Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business, 1968.

ولكـــون حــركة التنمــية البشرية تعد امتداداً لحركة العلاقات الإنسانية فقد حــاول ســيرجوفاني (Sergiovanni) توضيح الفروق بينهما من خلال ثلاثة محاور رئيسية هي[١]:

الافتراضات التي تبنى عليها العلاقات الإنسانية	الافتراضات التي تبنى عليها تنمية الموارد البشرية
أولاً: محور الحاجات الاجتماعية	
١) جميع أفراد المجتمع يبحثون عن المشاركة بالحاجات الاجتماعية التالية: الانتماء، والولاء، والحب والاحترام، ويطمحون لها.	١) بالإضافة إلى ذلك، يرغبون في المساهمة الفاعلة والبناءة في تحقيق أهداف ذات قيمة.
٢) يبحث المعلم عن تقدير واهتمام المجتمع، إلا أنه يبحث عن أهميته وقيمته داخل المدرسة بشكل أكبر.	٢) معظم المعلمين لديهم القدرة على تقديم أعمال أكثر أهمية وقيمة وإبداعاً مما يمارسونه من أعمال في الظروف العادية.
٣) ينزع المعلمون إلى الإخلاص في العمل والتعاون مع المدرسة في تحقيق أهدافها، حين يشعرون بأن حاجاتهم المهمة قد تحققت.	٣) تمثل قدرات المعلمين الخلاقة الكامنة، غير المستغلة، مصدراً مهماً لتطوير نظام التعليم حين يتم استثمارها والانتفاع بها بالشكل المناسب.
ثانياً: محور المشاكل في العمل	
١) دور المشرف التربوي الأساسي هو أن يغرس في نفس كل معلم الإحساس بأهميته وقيمته كفرد في مجموعة العمل.	١) دور المشرف التربوي الأساسي هو إيجاد بيئة صحية تشجع المعلمين على تقديم كل ما لديهم من قدرات وإمكانات في تحقيق الأهداف المرسومة. وأن يبذل المشرف

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Professional Supervision for professional Teacher", ASCD, 1975, p p. 12-13.

التربوي جهده في اكتشاف طاقات المعلمين الخلاقة والإبداعية.

٢) ينزع المشرف التربوي إلى توضيح وجهة نظره للمعلمين حيال قضايا التعليم المختلفة ومناقشتهم فيها. ويشجع المعلمين على المشاركة في التخطيط واتخاذ القرارات في الأمور "الروتينية" البسيطة.

٢) يسمح المشرف التربوي للمعلمين بالمشاركة في اتخاذ القرارات في الأمور "الروتينية" البسيطة والمهمة ويشجع عليها. ويسعى المشرف التربوي إلى استثمار كل طاقات المعلمين وتوظيفها لخدمة نظام التعليم من خلال المشاركة الفاعلة.

٣) يسمح المشرف التربوي للمعلمين كجماعة أو كأفراد بهامش من الحرية في حدود ضيقة لممارسة توجيه ومراقبة أنفسهم ذاتياً عند وضع الخطط.

٣) يشجع المشرف التربوي المعلمين على المشاركة باستمرار وعلى نطاق واسع في توجيه ومراقبة أنفسهم ذاتياً بهدف تطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

ثالثاً: محور التوقعات الحالية والمأمولة

١) إتاحة الفرصة للمعلمين بالاطلاع على المعلومات المهمة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، سوف يسهم في تحسين مستوى رضاهم في مجالي الانتماء، والتقدير الشخصي من قبل الجماعة.

١) عندما يوظف المشرف التربوي والمعلمون جميع خبراتهم وآرائهم وقدراتهم الخلاقة في خدمة العمل المدرسي، سوف يتحسن مستوى نوعية اتخاذ القرارات والأداء بشكل عام.

٢) إحساس المعلمين بالرضا حيال الحاجات الأساسية، يؤدي إلى تحسين تعاملهم مع مجموعة المديرين والمشرفين التربويين، وتنفيذ أوامرهم دون مقاومة.

٢) يمارس المعلمون مسؤولياتهم في توجيه ومراقبة أنفسهم ذاتياً من أجل تحقيق أهداف جادة أسهموا في بنائها وتصميمها.

وفي ضوء هذا الإطار المرجعي، اتجه الإشراف التربوي الحديث إلى تنمية الموارد البشرية في قطاع التربية والتعليم، من خلال العناية والاهتمام بالأفراد، والتكامل والانسجام فيما بينهم، ومراعاة الفروق الفردية، واحترام شخصية الإنسان، وتعزيز ثقته بنفسه وبالآخرين. وأصبح للإشراف التربوي دور فاعل في

تشخيص قدرات المعلم الحقيقية وإمكاناته الفعلية، عن طريق استخدام أنماط إشرافية حديثة، تراعي الفروق الفردية لدى المعلمين، وتنمي إمكاناتهم العلمية والمهنية إلى أقصى درجة ممكنة، بما يعود بالنفع على تحصيل التلاميذ، ونمو شخصياتهم، وتحسين المخرجات البشرية لنظام التعليم. ومن أهم تلك الأنماط الإشرافية الحديثة: الإشراف العيادي، الإشراف التربوي التطوري، الإشراف التربوي المتنوع، والإشراف بالأهداف.

ومما تجدر الإشارة إليه أن تحديد فاعلية المعلم في التدريس هي مسألة غير محددة، ولم يتفق على كيفية قياسها وتقويمها، وبالتالي انقسم المهتمون حول هذه المسألة إلى عدة فرق هي:

١) فريق يفضل التعرف على فاعلية المعلم من وجهة نظر شخصية.

٢) فريق يرى أن التعرف على فاعلية المعلم يتم عن طريق ما يبديه من سلوك أثناء تفاعله مع طلابه.

٣) فريق يرى أن فاعلية المعلم يمكن التعرف عليها عن طريق جمع المعلومات الأساسية الخاصة بمعارف المعلم واتجاهاته ومهاراته.

٤) ويرى فريق رابع أن فاعلية المعلم في التدريس يمكن التعرف عليها من خلال المحصلة النهائية والنواتج الختامية ومستوى تحصيل التلاميذ العلمي.

وفي ضوء ذلك، يتضح أن المعلم الفعّال، أو المعلم الذي نريده في مدارسنا غير واضح المعالم، وأن إجراءات قياس وتقويم المعلم الفعّال، أو التدريس الفعّال غير متفق عليها. وإذا عرفنا أن أحد أهم أهداف الإشراف التربوي هو رفع مستوى فاعلية التدريس لدى المعلمين أدركنا أننا في بداية طريق طويل.

أنماط حديثة في الإشراف التربوي:

يدرك المشرفون التربويون أهمية تطبيق النظرية في مجال عملهم، حيث أن النظرية توجه عمل المشرف التربوي وممارساته، وتقوده إلى تحقيق أهدافه في ضوء رؤية واضحة. أشار هارت (Hart) إلى أهمية العمل في ضوء نظرية محددة فقال :"يمكننا تقليد المشرف التربوي المتميز، لكن بدون وجود نظرية أو نمط فكري محدد لا نستطيع فهم العمليات الإشرافية بشكلها ومضامينها الصحيحة"[١].

وقد لاحظ التربويون أن معايير تطبيق النظرية في مجال العلوم الطبيعية تخلو من التعقيد، إلا أنهم يدركون صعوبة تطبيقها في مجال العلوم الإنسانية. عليه يرى البعض أن شروط توافر المعايير في تطبيق النظرية في مجال الممارسات الميدانية التربوية بعامة والإشرافية بخاصة تنقصها الدقة. وفي ضوء ذلك نرى من الأنسب استخدام مفهوم نمط (Model) بدلاً من استخدام مفهوم نظرية (Theory) في مجال الممارسات الإشرافية.

وبغض النظر عن المفارقات بين مفهومي النظرية والنمط، فإن استخدام الأنماط الإشرافية تعد بمثابة أطر نظرية، تقود المشرف التربوي إلى ممارسة الإشراف التربوي في ضوء رؤية فلسفية ونفسية واجتماعية محددة وواضحة. وفيما يلي نستعرض أنماط الإشراف التربوي من خلال الجدول التالي:

---

(1) Hart, G. (1982). The process of Clinical Supervision. Baltimore, MD: University Park Press. P. 27.

جدول رقم (١)

يوضح تنظيمات أنماط الإشراف التربوي ومصادرها*

تسلسل	مصدر التصنيف	أنماط الإشراف التربوي
١	الكتاب السنوي (ASCD) ١٩٨٢	الإشراف العلمي، الإشراف العيادي، الإشراف الفني.
٢	مكجريل McGreal (١٩٨٣)	الإشراف التقليدي (القانون العام)، الإشراف بالأهداف، الإشراف بالنواتج، الإشراف العيادي، الإشراف الفني.
٣	جلاتهورن (١٩٨٤) Glatthorn	الإشراف العيادي، الإشراف التعاوني، الإشراف الذاتي، الإشراف الإداري.
٤	باجاك Pajak (١٩٩٣)	الإشراف العيادي، الإشراف الإنساني، الإشراف الفني، الإشراف الثقافي أو التعليمي، الإشراف التطويري.
٥	سيرجفوني وستارات Sergivanni / Starratt (١٩٩٣)	الإشراف العيادي، إشراف الزملاء (الرفاق)، الإشراف الذاتي، إشراف إخباري، إشراف استعلامي، إشراف استشاري.
٦	ترسي وماكنوتن Tracy / MacNaughton (١٩٩٣)	الإشراف بالأهداف، الإشراف بالأداء، الإشراف التقليدي، الإشراف التقليدي المجدّد، إشراف على المعلمين.

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك أنماطاً إشرافية متنوعة ومختلفة باختلاف مصدرها، مما يعكس شمولية مفهوم الإشراف التربوي الحديث واتساع مداه. ويدل هذا التنوع والتباين في المصادر والأنماط الإشرافية على اختلاف الفلسفات والتوجهات الفكرية التي يؤمن بها المنظرون في مجال الإشراف التربوي. وفي الحقيقة، اعتمد أصحاب هذه التصنيفات عند تنظيمهم لأنماط الإشراف التربوي وترتيبهم لها على واحدة أو أكثر من الوسائل التالية: الملاحظة المباشرة، الممارسة الفعلية، الإدراك النظري والتنظير، والبحث الإجرائي الميداني

---

* Firth, G.R., and Pajak, E.F., Handbook of Research on School Supervision. Simon and Schuster Macmillan. 1998, p. 88.

فـــي الإشراف التربوي. وتسهم هذه التصنيفات في تعميق فهمنا للإشراف التربوي الحديـث وأنماطـه المتنوعة، وقد تدفعنا على أن ندلي بدلونا مستقبلاً في مثل هذا المجال التربوي المهم.

وقــد تضــمن الجــدول السابق ثمانية وعشرين (٢٨) نمطاً إشرافياً، وبعد اســتبعاد الأنمــاط الإشــرافية المكررة تبين أن العدد الإجمالي للأنماط الإشرافية المعمــول بهــا هـــي سبعة عشر (١٧) نمطاً إشرافياً. عليه سوف نتناول بالشرح والتحليل الأنماط الإشرافية الحديثة التالية:

- الإشــراف الــتربوي العــيادي، الإشــراف بــالأهداف، الإشراف التربوي التطويري، الإشراف التربوي المتنوع (الخياري).

أولاً: نمط الإشراف التربوي العيادي:

بدأت فكرة الإشراف العيادي في أواخر عقد الخمسينات من القرن العشرين المــيلادي، علــى يــد فريق من المشرفين على تدريب الطلبة في جامعة هارفرد الأمريكــية، ويرأس ذلك الفريق موريس كوجان (Morris Cogan). وبالرغم من أن الإشراف العيادي بدأ مرتبطاً بتدريب الطلبة المعلمين، إلا أنه سرعان ما اتجه إلى الاهــتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، من خلال برنامجين هما: برنامج هارفرد - ليكســنجتون، وبــرنامج هارفــرد - بوســطن، وذلك بهدف تحسين التدريس الصفي[1].

ويمثل الإشراف العيادي أحد الأنماط الإشرافية الحديثة التي تؤكد بقوة على المهــارات التعليمــية وطــرق وأساليب التدريس، بهدف تحسين التعليم من خلال الملاحظة الصفية الفاعلة والمباشرة من قبل المشرف التربوي.

---

(1) Sullivan, Cheryl, G., Clinical supervision: A State of the art review. ASCD, Alexandria, Virginia,
1980 ...

إن اختيار موريس كوجان ورفاقه مصطلح العيادي "إكلينيكي" هدفه لفت الأنظار وتوجيهها إلى أهمية الملاحظة الصفية للعملية التعليمية القابلة للقياس والتقويم. ولكن مصطلح عيادي "كلينيكي" يعد مصطلحاً شائعاً في مجال الطب السريري والعلاج النفسي، وقد نبهت سولفان (Sullivan) إلى أن الإشراف العيادي ليس له علاقة بالأمراض الجسدية أو العمليات الجراحية أو الاضطرابات النفسية، بل محور تركيزه ينصب على الممارسات التعليمية التربوية داخل حجرة الصف[١].

وأشار أجيسون وجيل (Acheson and Gall) إلى أن الإشراف العيادي يهتم بالتفاعل المبني على التفاهم، بدلاً من استخدام التوجيه المباشر، ويستخدم الأساليب الشورية "الديموقراطية"، بدلاً من الأساليب السلطوية، وينظر للمعلم على أنه محور العملية الإشرافية، بدلاً من أن يكون المشرف هو محور العملية الإشرافية[٢]. وقد عرف ويلر (Weller) الإشراف العيادي على انه التركيز على تحسين التعليم من خلال المرور بحلقات متصلة ومنتظمة من: التخطيط، والملاحظة، والتحليل العقلي الشامل لأداء العملية التعليمية في الواقع الفعلي، لبلوغ التعديل المناسب والمعقول في السلوك[٣]. أما كوجان فيرى أن الإشراف العيادي هو عملية تحسين سلوك المعلمين الصفي، عن طريق جمع وتسجيل كل ما يدور في حجرة الصف من تفاعل بين المعلم وتلاميذه، خلال الممارسة الفعلية للعملية التعليمية التعلمية[٤].

---

(1) Sullivan, Cheryl, G., Clinical supervision: A State of the art review. ASCD, Alexandria, Virginia, 1980, P. 7.

(2) Acheson, Keith and Gall, Meredith, Techniques in the clinical supervision of Teachers, N.Y., Longman Publishing, Co., 1980, P. 8.

(3) Weller, Richard, H. Verbal communication in Instructional supervision, N.Y., Teacher College Press, 1971.

(4) Hopkins, W.S. and Moore, K., D., Clinical supervision: A Practical guide to student teacher supervision. WM. C. Brown communications, Inc. Indianapolis, Ind. 1993, P. 67.

مبررات الإشراف العيادي:

لاحـظ كوجان وزملاؤه أن الإشراف التربوي التقليدي لا يؤدي دوره كما ينبغي بالنسبة للعلاقة بين المشرف التربوي والمعلم، حيث أشارت نتائج دراسة قام بهـا وايلـز (Wiles) إلى أن نسبة ٥ر١ بالمائة فقط من عينة قوامها ٢٥٠٠ معلم لديهم رغبة في الاستفادة من خبرات المشرفين التربويين، في حين أبدت بقية أفراد العيـنة عدم رغبتها في التعامل مع المشرفين التربويين[١]. كما توصل كوجان إلى عـدة نـتائج تؤكـد ضعف العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم، وأن المشرف الـتربوي يسـهم فـي التقلـيل من قدر المعلم وثقته بنفسه[٢]. وقد صور ديراني الإشـراف الـتربوي التقلـيدي علـى أنـه يمثل خبرة غير سارة لكل من المعلم والمشـرف التربوي على حدٍ سواء، وبالتالي يتجنب كل منهما التفاعل مع الآخر، أو يقلله إلى أدنى درجة ممكنة[٣]. وقد أجرى الدويك ورفاقه مسحاً شاملاً لما ذكره كوجـان من مبررات لاستخدام الإشراف التربوي العيادي، من خلال الرجوع إلى عدة كتب وأبحاث، ومن تلك المبررات والعوامل[٤]:

١) عدم كفاية التربية قبل الخدمة في مجال التعليم.

٢) الممارسات الخاطئة السائدة في برامج الإشراف التربوي بأساليبها وطرائقها وأدواتها، وما ينشأ عنها من علاقات سلبية بين أطراف العملية الإشرافية.

٣) تلاحـق المسـتحدثات التعليمـية التعلمية والتجديدات التربوية، وكثرتها كماً ونوعاً.

---

(1) Wiles Kimball, supervision for better schools. 3rd. ed. N.J.: Printic-Hall Inc., 1976, P. 93.

(2) Cogan, Morris, Supervision at the Harvard-Newton Summer School. Mass.: Harvard School of Ed., 1961, P. 82.

(٣) ديراني، محمد عيد. "الإشراف العيادي" .دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد ١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود بالرياض، ١٩٨٤م، ص ٥١.

(٤) الدويلـك، تيسير، وآخرون. أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، عمان، ١٩٩٨م، ص ١٢٣.

المسلمات والمرتكزات التي يقوم عليها الإشراف التربوي العيادي[1]:

من أهم تلك المسلمات والمرتكزات ما يلي:

1) تحسين التدريس يتطلب أن يكتسب المعلمون مهارات عقلية وسلوكية محددة.
2) عمل المشرف التربوي الأساسي هو أن يكتسب المعلمون المهارات التالية:
   أ) مهارات تحليل عملية التدريس عن طريق الإدراك التحليلي.
   ب) مهارات تحليل عملية التدريس المبنية على أدلة واضحة من خلال الملاحظة.
   ج) مهارات في تجديد المناهج وكيفية تطبيقها وتجريبها في الميدان.
   د) مهارات أداء التدريس.
3) يركز الإشراف العيادي على ماذا؟ وكيف؟ يدرس المعلم، وذلك بغرض تحسين التدريس، وليس تغيير شخصية المعلم.
4) يركز الإشراف العيادي على التخطيط والتحليل المبني على الشواهد والأدلة الملاحظة.
5) يركز الإشراف العيادي على عدد قليل من القضايا التعليمية المهمة والقابلة للتغيير.
6) يقوم الإشراف العيادي على التحليل الدقيق، والتشجيع للأنماط السلوكية الناجحة، بدلاً من التركيز على الأنماط السلوكية غير الناجحة، "البدء بالإيجابيات".
7) يبنى الإشراف العيادي على شواهد وأدلة تمت ملاحظتها بدقة وعناية، وليس على مجرد أحكام شخصية.

---

(1) Weller, Richard, Verbal communication in Instructional supervision. N.Y.: Teachers College Press, 1971, pp. 19-20.

٨) تمثل العمليات التالية: تخطيط، وتدريس، وتحليل سلسلة من الحلقات الدائرية المتصلة والمستمرة، والتي تبنى كل واحدة منها على خبرات سابقتها.

٩) عملـية الإشـراف هـي عملية حيوية تتصف بالمرونة والعلاقات الإنسانية الحمـيمة بين أعضائها من مشرف ومعلمين، بقصد التوصل إلى فهم مشترك لبعض القضايا التربوية المهمة.

١٠) الممارسـة الإشـرافية ترتكز أساسا على التفاعل اللفظي المبني على تحليل عملية التدريس.

١١) يمتلك المعلم الحرية والمسؤولية في المبادأة في النقاش، وطرح الموضوعات المهمة، وتحليل التدريس وتحسينه، وتطوير أسلوبه الشخصي في التدريس.

١٢) ترتكـز عملـية الإشـراف في الأساس على عمليات إدراكية معقدة وتحليل منطقي وأنشطة تطوير العمل.

١٣) يمـتلك المشـرف الـتربوي الحـرية والمسـؤولية في تحليل وتقويم عمله الإشرافي، مثله في ذلك مثل المعلم الذي يتمتع بالحرية والمسؤولية في تحليل وتقويم تدريسه.

كمـا أعـد هوبكـنز ومـور (Hopkins and Moore) قائمة مسلمات وركائز للإشـراف العيادي الذي يقدم إلى الطالب المعلم في كليات ومعاهد إعداد المعلمين وهي كما يلي[١]:

١) الطالب المعلم يمتلك القدرة على تحليل التدريس وتحسينه.

٢) المعلم هو بمثابة أداة تغيير في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام.

٣) يركز الإشراف العيادي على إبراز قدرات الطالب المعلم وإمكاناته، والتقليل

...neth D., "Clinical supervision: A Practical Guide To Student ... ...napolis, Indian. 1993, pp. 77-80.

من إظهار العيوب والسلبيات.

٤) يمثل التدريب الميداني بالنسبة لبرنامج الطالب المعلم عنصراً أصيلاً ومهما في الإعداد لمهنة التدريس مستقبلاً.

٥) الملاحظة المباشرة التي يستخدمها المشرف التربوي في رصد الطالب المعلم أثناء تدريسه الفعلي داخل حجرة الدراسة هي بقصد تحسين التدريس وتطويره.

٦) يقدم المشرف التربوي تغذية راجعة للطالب المعلم بهدف مساعدته على تحسين أساليب تدريسه.

٧) يسهم الإشراف العيادي في تحسين تدريس الطالب المعلم عن طريق تحليل وتفسير أجزاء العملية التعليمية التعلمية، وذلك باستخدام أدوات ملاحظة مقننة.

٨) يسهم الإشراف العيادي في توثيق العلاقة بين التعليم العالي والتعليم العام، حيث أن التعليم العام يركز على الممارسات العملية والميدانية، في حين يهتم التعليم العالي بالجوانب النظرية.

٩) يرتكز الإشراف العيادي أساساً على التفاعل اللفظي المبني على تحليل العملية التعليمية، من أجل إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطالب المعلم.

١٠) يؤكد الإشراف العيادي في بنيته الأساسية على القيم التالية: الأخلاق الفاضلة، عدم التحيز، استشعار المواقف والإحساس بها.

١١) يعتمد الإشراف العيادي أساساً على التغذية الراجعة التي تسهم في تشجيع الطالب المعلم على أن يصبح أكثر استقلالاً وأقل احتياجاً لتوجيهات المشرف التربوي العملية.

أهداف الإشراف العيادي:

يهــدف الإشــراف العــيادي "إكلينيكــي" إلى تحسين التدريس داخل حجرة الصــف. ويلاحظ من هذا الهدف أنه هدف عام يشتمل على كل العناصر الرئيسية التــي يقــوم عليها التفاعل الصفي، والمتمثلة بالمعلم، والمتعلم، والمنهج، والوسط المادي والنفسي والاجتماعي. والممارسات الإشرافية من منظور الإشراف العيادي هــي: تخطــيط، وملاحظــة صفية، وتغذية راجعة، وتهدف هذه الممارسات إلى تحســين أداء المعلــم الصــفي وتطويــره بما ينكس إيجاباً على الحصيلة العلمية للمتعلميــن وتنمــية شخصياتهم. وقد ترجم أجيسون وجيل الهدف العام للإشراف العيادي إلى الأهداف التفصيلية التالية (Acheson and Gall, pp. 12-14):

١) تقديم تغذية راجعة موضوعية للمعلمين عن واقع تدريسهم.

٢) تشخيص المشكلات التدريسية التي تواجه المعلم في حجرة الصف، وحلها.

٣) مســاعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم في كيفية استعمال أساليب التدريس المناسبة.

٤) تقويم المعلمين بقصد التعزيز، أو لأغراض أخرى.

٥) مســاعدة المعلمين على تطوير اتجاهات إيجابية نحو حلقات التطوير المهني المستمرة.

مراحل ممارسة الإشراف العيادي:

تــتم عملية ممارسة الإشراف العيادي من خلال عدة مراحل متصلة، تؤثر وتــتأثر كل واحدة منها بما قبلها وما بعدها من مراحل، وتأخذ هذه المراحل شكل حلقــة دائرية متصلة ومستمرة التفاعل. وقد صممت هذه المراحل بعناية لتتماشى خطــوة خطــوة مع عملية التدريس داخل حجرة الدراسة. وبالرغم من أهمية هذه

المــراحل لعملية تنفيذ الإشراف العيادي، إلا أنه لم يتفق على عدد محدد لها، حيث يرى كوجان أن مراحل الإشراف العيادي تتضمن ثماني خطوات رئيسية هي[١]:

١) إقامــة علاقــة قوية بين المشرف التربوي والمعلم، مبنية أساساً على روح الزمالة والاحترام المتبادل.

٢) مشاركة المعلم للمشرف التربوي في عملية التخطيط للتدريس.

٣) مشاركة المعلم للمشرف التربوي في عملية التخطيط لمشاهدة التدريس.

٤) القيام بمشاهدة التدريس داخل حجرة الصف.

٥) تحليل عمليات التعليم والتعلم في ضوء المشاهدة المباشرة للتدريس.

٦) التخطيط لأسلوب إدارة اللقاء الإشرافي الذي يجمع المشرف التربوي بالمعلم بعد المشاهدة المباشرة للتدريس.

٧) لقــاء المشرف التربوي بالمعلم لمناقشة ا تمت مشاهدته داخل حجرة الصف، وتحليله.

٨) إعادة التخطيط في دورة جديدة، بهدف التأكيد على نقاط القوة، والتخلص من نواحي الضعف لدى المعلم.

ويرى موشر وبيربل (Mosher and Purpel) أن الخطوات الثماني التي حددها كوجان يمكن وضعها في ثلاث مراحل رئيسية هي:

١) التخطيط.

٢) الملاحظة.

٣) التقويم، أو التحليل[٢]:

---

(1) Cogan, Morris. Clinical supervision. Boston: Houghton Mifflin, 1973.

(2) Mosher, R.L., and Purpel David E. supervision: The reluctant profession. Boston: Houghton Mifflin, 1972.

ويرى أجيسون وجيل (Acheson and Gall) أن الإشراف العيادي يقوم على ثلاث مراحل أساسية هي:

١) اجتماع تخطيط للتدريس.

٢) ملاحظة التدريس داخل حجرة الصف.

٣) اجتماع للتغذية الراجعة[١].

أما جولدهمر وكراجوسكي (Goldhammer and Krajewski) فقد لخصا مراحل الإشراف العيادي على النحو التالي:

١) اجتماع قبل الزيارة الصفية.

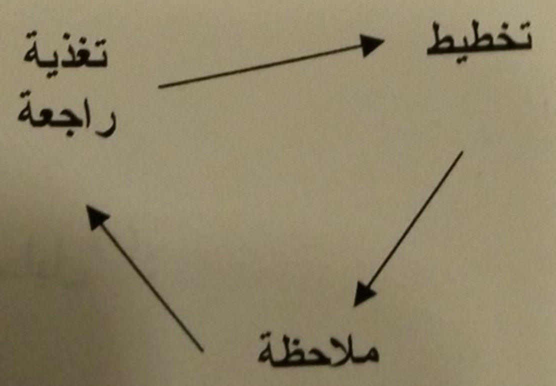
٢) زيارة الصف وملاحظة عملية التدريس.

٣) تحليل التدريس.

٤) مداولة إشرافية.

٥) تحليل ما بعد المداولة الإشرافية[٢].

وبالرغم من الاختلاف في عدد خطوات تنفيذ الإشـراف العيـادي، إلا أن هناك تأكيداً على ثلاث مراحل أساسية هي: التخطيط لعملية التدريس، وملاحظة التدريس، والتغذية الراجعة. وتمثل هذه المراحل سلسلة من الحلقات المتصلة والمنفتحة على بعضها، كما هو موضح في الشكل التالي:



(1) Acheson, K.A., and Gall M.D. Teacniques in the clinical supervision of teachers, 2nd. Ed., White plains, NY: Longman, 1987.

(2) ... supervision: Special methods for the

وتسعى هذه السلسلة الدائرية من حلقات الإشراف العيادي إلى تمكين المعلم من استثمار جميع قدراته وإمكاناته في تحسين العملية التعليمية التعلمية. وبطبيعة الحال فإن كل حلقة (مرحلة) تشتمل على عدد من المهارات الأساسية، وأن عملية الإخلال بأيّ واحدة منها سوف يؤثر سلباً على سير العملية الإشرافية، بل يقضي عليها تماماً. وفيما يلي استعراض لمراحل الإشراف العيادي الأساسية:

أولاً: مرحلة التخطيط لعملية التدريس:

هي المرحلة الأولى من مراحل تنفيذ الإشراف العيادي، وتتمثل في لقاء يجمع المشرف التربوي والمعلم معاً بقصد استشعار احتياجات المعلم واهتماماته، وصياغة الأهداف المناسبة للمواقف التعليمية المتوقعة، من خلال التشاور والتفاعل البناء، وفتح قنوات اتصال بين الطرفين. إن دور المشرف العيادي في هذه المرحلة هو مساعدة المعلم في ترجمة اهتماماته إلى سلوك يمكن ملاحظته وقياسه، ثم متابعته. وقد حدد داريش (Daresh) أغراض مرحلة التخطيط على النحو التالي:

١) العمل على توثيق الصلة بين المشرف التربوي والمعلم من أجل الإحساس بروح الفريق الواحد الذي يسعى إلى تحقيق أهداف مشتركة.

٢) أن يتعرف المشرف التربوي على أهداف وطموحات واهتمامات المعلم. كما ينبغي أن يصبح المعلم ملماً بأهداف واهتمامات وطموحات المشرف التربوي.

٣) أن يتدرب المشرف التربوي والمعلم على المواقف التي سوف يواجهانها من خلال الواقع الفعلي داخل حجرة الصف.

٤) العمل على تعديل أهداف المعلم وخطة تدريسه وتنقيح ذلك بما يتفق

والممارسات الميدانية.

٥) أن يتم الاتفاق على جميع الترتيبات الخاصة بالزيارة الصفية من حيث المدة التي سوف يقضيها المشرف التربوي في عملية الملاحظة، وتحديد يوم الزيارة ووقتها، وغير ذلك من أمور[١].

وقد حدد أجيسون وجيل عدة أساليب عملية خاصة بتنفيذ مرحلة التخطيط للتدريس، وهي على النحو التالي[٢]:

١) تحديد اهتمامات المعلم في مجال التدريس.

٢) ترجمة اهتمامات المعلم إلى سلوك يمكن ملاحظته.

٣) تحديد الإجراءات الخاصة بتحسين تدريس المعلم.

٤) مساعدة المعلم على وضع أهداف خاصة من أجل تحسين تدريسه ذاتيا.

٥) الاتفاق بين المشرف التربوي والمعلم على جميع ما يترتب عن الزيارة الصفية المرتقبة.

٦) اختيار أداة ملاحظة مناسبة للموقف التعليمي، وتحديد السلوك المراد تسجيله.

٧) الاتفاق بين المشرف التربوي والمعلم على نوعية البيانات التي سوف يتم جمعها من الموقف التعليمي داخل حجرة الصف.

إن مرحلة التخطيط لعملية التدريس هي عبارة عن اجتماع يضم المشرف التربوي والمعلم لمناقشة جميع الاحتمالات المتوقعة، التي سوف يواجهها المعلم أثناء تدريسه لتلاميذه ووضع الخطوات الإجرائية المناسبة للتغلب على تلك الاحتمالات، بهدف تحسين التعليم وتطويره. ويتسم جو الاجتماع بروح المحبة

---

(1) Daresh, John C. Supervision as a proactive process. Wareland Press, Inc. USA. 1989, p. 220.

(2) Acheson, Keith and Gall, Meredith, Techniques in the clinical supervision of Teacher, N.Y., Longman publishing Co., 1980, pp. 41-54.

والتقدير والاحترام المتبادل بين المشرف التربوي والمعلم، بما ينعكس إيجاباً على مستوى التعاون والتشاور.

ثانياً: مرحلة ملاحظة التدريس:

قيام المشرف التربوي بزيارة المعلم وملاحظة تدريسه لتلاميذه في حجرة الصف تتم وفق خطة متفق عليها بين المشرف التربوي والمعلم. وفي ضوء هذه الخطة، يقوم المشرف العيادي بالتثبت من أن المعلم حقق الأهداف المراد تحقيقها بدرجة جيدة، ومارس المهارات والأنماط السلوكية المتفق عليها. ويركز الإشراف العيادي في مجال ملاحظة التدريس على عدد محدود من المهارات والأنماط السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها. أما الإشراف التقليدي فيختلف في تنفيذ ملاحظة التدريس عن الإشراف العيادي، لكون المشرف الذي يمارس الإشراف التقليدي أثناء ملاحظته للتدريس يُمنح مطلق الحرية في تسجيل أي ملاحظة يقع عليها نظره، أو يلتقطها سمعه، أو يدركها عقله عن طريق معايشته لجو التدريس في غرفة الصف.

إن زيارة المشرف التربوي للمعلم في غرفة الصف وملاحظته أثناء تدريسه لتلامذته تثير لدينا سؤالين مهمين هما: ماذا سوف نلاحظ؟ وكيف يمكن أن تتم الملاحظة؟ والإجابة عن هذين السؤالين تُعد جوهر عملية الملاحظة الصفية؛ حيث أن السؤال الأول – ماذا نلاحظ؟ – يركز على محتوى الملاحظة من حيث اكتساب المهارات الضرورية، وتبني أنماط سلوكية جديدة، أو تعديل أنماط سلوكية غير مناسبة للتدريس. في حين يركز السؤال الثاني – كيف نلاحظ التدريس؟ – على نوعية الأساليب والأدوات والتقنيات والوسائل التي يستخدمها الملاحظ في التعرف على الأنماط السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، ونوعيتها ودرجة تكرارها في الموقف التعليمي داخل حجرة الصف.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الإشراف العيادي في حلقته أو مرحلته الأولى، والخاصة بالتخطيط للتدريس، قد تم الاتفاق فيه بين المشرف التربوي والمعلم على: ماذا يلاحظ؟ وكيف تتم عملية الملاحظة؟ وأصبح المعلم على علم ودراية بما سوف يقوم به المشرف التربوي من ملاحظة خلال زيارته لحجرة الصف. كما أن المشرف العيادي يسعى دائماً إلى تدريب المعلم على كيفية استخدام أساليب وأدوات الملاحظة الصفية، بهدف تشجيع المعلم على تحليل تدريسه ذاتياً، وتقويمه. والمعلم يدرك تماماً ما سوف يستخدمه المشرف التربوي من أساليب وأدوات ملاحظة في جميع المعلومات والبيانات عن التدريس الصفي، وذلك في فترة سابقة هي مرحلة التخطيط للتدريس التي يتم الاتفاق عليها بين المعلم والمشرف التربوي. أما الهدف الرئيسي من استخدام أدوات وأساليب ملاحظة التدريس فهو الحصول على معلومات وجمع بيانات عن واقع العملية التعليمية داخل حجرة الصف ثم تحليلها من قبل كل من المشرف التربوي والمعلم وذلك في ضوء الأهداف المتفق عليها في مرحلة التخطيط.

إن أساليب وأدوات ملاحظة التدريس كثيرة العدد ومتنوعة الأغراض، وطبيعة أهداف الزيارة الصفية ومحتواها يحددان نوعية الأداة المناسبة للموقف التعليمي المراد ملاحظته. وقد صنف حمدان أنواع أدوات الملاحظة إلى عدة مجالات، نذكر منها ما يلي[١]:

١) مجال السلوك الصفي.

٢) مجال التركيز السلوكي لعناصرها.

٣) الموضوع الذي يمكن مشاهدته بها.

---

(١) حمدان، محمد زياد: أدوات ملاحظة التدريس. الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م، ص ٧٨.

٤) الهدف التربوي الذي تسعى لتحقيقه.

٥) طبيعة الإجراءات المستخدمة في تسجيل السلوك.

أمـا الهـدف الرئيسـي من ملاحظة الدرس فهو جمع البيانات والمعلومات الموضـوعية المتفق عليها في لقاء التخطيط للدرس، الذي جمع المشرف التربوي بـالمعلم. ويـتم جمع تلك البيانات والمعلومات عن طريق استخدام أحد الأساليب التالـية: تسـجيل صوت وصورة (فيديوتيب)، تسجيل صوتي (شريط مسجل على كاسيت)، أو اسـتخدام الورقـة والقلم. وقد وضع هوبكنز (Hopkins) أسساً عامة لعملية ملاحظة التدريس هي كما يلي:

١) اختـيار أداة ملاحظـة سهلة الاستخدام داخل حجرة الصف، وتخدم الهدف المنشود. حيث أن بعض أنظمة الملاحظة المعقدة عادة ما تكون مكلفة مادياً، وتتطلب فترة طويلة من التدريب.

٢) الالتزام بهدف الملاحظة الصفية الذي تم الاتفاق عليه بين المشرف التربوي والمعلـم في مرحلة التخطيط. إن عدم الالتزام بما تم الاتفاق عليه مسبقاً بين المشـرف والمعلم سوف يؤثر سلباً في العلاقة التي تربط المشرف التربوي بالمعلم، وقد يكون سبباً في انهيار مراحل تنفيذ الإشراف العيادي.

٣) اسـتخدام مفاهيم واضحة ومصطلحات محددة؛ لأن الإشراف العيادي يعتمد على بيانات موضوعية وأنماط سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

٤) التركيز على سلوك التلاميذ وعملية التعلم بدلاً من التركيز على سمات المعلم وخصائصه الشخصية. فعندما يلاحظ المشرف التربوي – على سبيل المثال – أن صوت المعلم مرتفع أثناء تقديم الدرس فيمكنه أن يلفت نظر المعلم إلى هذه القضية، من خلال تركيزه على عملية تعلم التلاميذ، فيقول المشرف: إن

التلاميذ يستجيبون بشكل أفضل عندما يكون صوت المعلم منخفضاً[1].

وحـدد أجيســون وجـيل (Acheson and Gall) أربعة أساليب أساسية لجمع البيانات والمعلومات، عند ملاحظة التدريس، هي على النحو التالي:

(١) أسلوب التسجيل الحرفي لأنماط سلوكية لفظية منتقاة:

يخصص المشرف التربوي جميع وقته في تسجيل نمط سلوكي لفظي محدد أثناء عملية التدريس، ويهمل ما سوى ذلك. فإذا كانت أسئلة المعلم - على سبيل المـثال - التي يطرحها على تلاميذه أثناء عملية التدريس لا تتحدى تفكير التلاميذ المتميزين، ولا تحملهم على المشاركة الفاعلة، فإن المشرف التربوي هنا يخصص جميع وقـت ملاحظته لتسجيل نوعية الأسئلة التي يثيرها المعلم، ولا يعير أدنى اهـتمام لأي أنمـاط سلوكية لفظية أخرى. ويمكن أن يعتمد المشرف التربوي في تدوين ملاحظاته عن نوعية أسئلة المعلم وكميتها على الحضور المباشر في حجرة الصف، أو عن طريق الاعتماد على تسجيل صوتي (شريط كاسيت) للدرس.

(٢) أسلوب الرسم البياني لمقاعد الطلبة في حجرة الصف:

يهـدف هذا الأسلوب إلى تحديد نوعية تفاعل الطلبة مع معلمهم وتكراراته أثـناء عملية التدريس الصفي. وجاء هذا الأسلوب كحل لمشكلة ميدانية مفادها: أن قلـة مـن طلـبة الفصول العادية يتفاعلون بشكل حقيقي مع تدريس معلميهم، أما الغالبـية العظمى من الطلبة فهم متفرجون، أو سلبيون خلال المناقشات والأنشطة التـي تـدور فـي حجرة الصف. ودور الملاحظ هنا هو تحديد نوعية المشاركة

---

(1) Hopkins, Scott, W. and Moore, Kenneth, D., Clinical supervision. Brown and Benchhmark Publishers Madison, Wisconsin, 1993, pp. 140-141.

الصفية وعدد تكراراتها، عن طريق وضع أسهم وشرطات، وغيرها من علامات على نموذج من رسم بياني، أو خارطة لحجرة الصف، بهدف تحسين مستوى تفاعل ومشاركة أكبر عدد ممكن من طلبة الفصل الدراسي.

(٣) أسلوب التسجيل الشامل أو الانطباعي:

يهدف هذا الأسلوب إلى تسجيل أو تدوين الانطباعات العامة والأحداث البارزة الرئيسية التي تحدث في أثناء عملية التدريس داخل حجرة الصف. وعليه فإن دور الملاحظ هنا لا ينصب على تسجيل جميع الأحداث والأنماط السلوكية التي تحدث في الفصل، بل دوره يتمحور حول الأحداث البارزة والمهمة فقط، بغرض تشكيل انطباعات عامة وشاملة عن العملية التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف.

(٤) أسلوب استخدام قوائم تدقيق وجداول حساب الوقت:

يهدف هذا الأسلوب إلى تحديد نوعية الأنماط السلوكية، وعدد تكراراتها أثناء عملية التدريس، وحساب الوقت الذي يستغرقه كل نمط سلوكي وذلك وفق تبويب وتصنيف إحدى أدوات الملاحظة التي تتسم بالموضوعية، والدقة العلمية كأداة فلاندرز (Flanders) لتحليل التفاعل اللفظي[١].

إن نظام (أداة) فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي يتكون من عشر فئات سلوكية، كما هو موضح في الشكل التالي:

---

(1) Acheson, Keith, A., and Gall, M.D., Techniques in the clinical supervision of teachers. Longman, New York. 1980.

ملخص الفئات السلوكية لأداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي*

الفئة	نوع السلوك	الرقم	الوصف
كلام المعلم	سلوك غير مباشر	١)	قبول مشاعر التلاميذ: يقبل شعور التلاميذ ويستوضح عن ذلك بلهجة مقبولة غير ناقدة سواء كان شعور التلاميذ سلبيا أو إيجابيا.
		٢)	مديـح وتشـجيع التلاميذ: يمتدح أو يشجع المعلم أي سلوك أو عمل للتلاميذ، ويحث على استمراره.
		٣)	قـبول أفكـار التلامـيذ واستعمالها: يعيد المعلم بلغته صياغة أفكار التلامـيذ، ويوضـح ذلك ويطوره مضيفاً أفكاراً خاصة به، على ألا يكون سلوك المعلم مباشراً، أو ينتمي إلى فئة رقم (٥).
		٤)	توجـيه الأسئلة للتلاميذ: يسأل المعلم أسئلة حول محتوى مادة ما، أو إجراء صفي معين، بقصد تحفيز التلاميذ للإجابة على ذلك.
	سلوك مباشر	٥)	إلقاء المعلم، أو محاضرته: يقدم المعلم من خلالها الحقائق والمعلومات بخصـوص المـادة الدراسـية، معـبراً عن آرائه، ومستفسراً بأسئلة مفتوحة، يتولى في الغالب الإجابة عنها بنفسه.
		٦)	إعطاء الأوامر والتوجيهات: يُوجّه المعلم أوامره وتوجيهاته للتلاميذ، بحيث يتوقع طاعتهم لها، أو استجابتهم لمتطلباتها.
		٧)	نقد المعلم لتلاميذه، وتبريره لسلطته: ويحوي عبارات ناقدة، تهدف إلى تغيير سلوك التلاميذ السلبي، أو غير المستحب، أو تفسير تصرف، أو سلوك قام به مع التلاميذ، وتبريره.
كلام التلاميذ		٨)	إجابات التلاميذ: وتضم أية إجابة من التلاميذ على سؤال أو استفسار من المعلم.
		٩)	مـبادرات التلامـيذ: وتحـوي أية مبادرة – إجابة أو سؤالاً من قبل التلاميذ، دون سؤال أو طلب المعلم أو إشارة منه.
سلوك مشترك		١٠)	فوضى التلاميذ أو هدوءهم: تمثل هذه حالات السكوت العام أو الهدوء أو فوضى الفصل بصفة عامة التي لا يسمع أو يفهم بالضبط ما يقوله المتكلم خلالها.

* لا تتضـمن هذه الأرقام أي قياس، وكل رقم فيها يدل على النوع فقط، ويوضح نوعاً معيناً من وحدات الاتصـال، وكتابة هذه الأرقام خلال الملاحظة بمجرد تمييز ومعرفة رقم أحداث الاتصال وليس للحكم عليها.

يـــرى فلانـــدرز أن كل الكلام الذي يحدث في حجرة الدراسة يمكن إدراجه تحت أحد الأقسام الرئيسية التالية:

١) كلام المعلم.

٢) كلام التلميذ.

٣) الصمت أو الفوضى.

وقسّم فلاندرز هذه الأقسام إلى فئات فرعية على النحو التالي:

أولاً: كلام المعلم: ويتضمن نوعين رئيسيين من السلوك هما:

أ) سلوك المعلم غير المباشر: ويشتمل على الفئات التالية:

١) تقبل مشاعر التلاميذ.

٢) الثناء أو التشجيع للتلاميذ.

٣) تقبل أفكار التلاميذ.

٤) أسئلة المعلم لتلاميذه.

ب) سلوك المعلم المباشر: ويشتمل على الفئات التالية:

١) الشرح والتلقين.

٢) إعطاء التوجيهات.

٣) النقد وتبرير السلطة.

ثانياً كلام التلميذ: ويتضمن الفئتين التاليتين:

١) استجابة التلميذ للمعلم.

٢) تحدث التلميذ بمبادرة منه.

ثالثاً: سلوك مشترك: ويضم فئة واحدة فقط هي:

١) الصمت أو الفوضى.

إن معظم الباحثين المهتمين بمجال الإشراف العيادي أولوا عناية خاصة لنظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي، لكون هذا النظام يتماشى مع أهداف الإشراف العيادي في تركيزه على تحليل السلوك القابل للملاحظة والقياس. حيث أن فهم سلوك المعلم أثناء تدريسه لتلاميذه في حجرة الصف سوف يؤدي إلى مساعدة المعلم في التعرف على السلوك المثالي بشكل واضح، مما قد يسهم في تعديل سلوك المعلم في ضوء ذلك الاتجاه المثالي. وعليه فنظام فلاندرز يُستخدم كأداة لملاحظة المعلم أثناء تدريسه لتلاميذه داخل حجرة الصف، بغرض تحسين مستوى التدريس، وتطوير أداء المعلم.

إجراءات تصنيف تفاعل المعلم مع تلاميذه:

يسجل الملاحظ كل ثلاث ثوان رقم فئة من التفاعل الصفي الذي قام بمشاهدته ثم يضع الملاحظ هذه الأرقام بشكل رأسي. وعليه فإن الملاحظ يسجل عشرين رقماً في الدقيقة الواحدة، وبالتالي يحصل على عدة أعمدة في الحصة الواحدة.

وفيما يلي نورد مثالاً[1] يوضح طريقة رصد الأرقام الأولية في جدول تحليل التفاعل اللفظي بقصد التعرف على أنماط السلوك اللفظي الممارس داخل حجرة الصف.

١٠

٦

١٠

٧

٦

١

١

٤

٩

٩

٩

٢

٣

٣

١٠

بعد أن تمت جدولة البيانات على شكل أزواج من الأرقام، وأصبح الزوج الأول من الأرقام هو (١٠-٦)، والزوج الثاني هو (٦-١٠)، والزوج الثالث هو (١٠-٧)، والزوج الرابع هو (٧-٦) ... إلخ. ولتحديد خلية ما في الجدول ينبغي الرجوع إلى الأرقام المجدولة على شكل أزواج، حيث يشير الرقم الأول إلى الصف، والرقم الثاني من الزوج إلى العمود، لذا يمكن تسجيل الزوج الأول (١٠-٦) بوضع شرطة واحدة في الخلية التي يلتقي فيها صف (١٠) مع عمود (٦) في الجدول، وهكذا مع بقية الأزواج الأخرى.

بعد قيام الملاحظ برصد الأرقام في جدول خاص بتحليل التفاعل اللفظي، يقوم بوصف التفاعل اللفظي من خلال وضع النسب المئوية لأنواع السلوك من التفاعل اللفظي وعلى النحو التالي:

١- نسبة كلام المعلم في الموقف هي: $\frac{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ٧}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠}} \times ١٠٠$

٢- نسبة كلام التلاميذ في الموقف هي: $\frac{\text{مجموع عمودي ٨ و ٩}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠}} \times ١٠٠$

٣- نسبة الصمت والفوضى في الموقف هي: $\frac{\text{مجموع العمود رقم ١٠}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠}} \times ١٠٠$

٤- نسبة كلام المعلم غير المباشر إلى كلامه العام هي: $\frac{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ٤}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ٧}} \times ١٠٠$

٥ - نسبة كلام المعلم المحفز إلى كلامه المحفز والمقيد لحرية الطلاب (أو النسبة المنقحة) هي:

$$\frac{\text{مجموع الأعمدة ١، ٢، ٣}}{\text{مجموع الأعمدة ١، ٢، ٣، ٦، ٧}} \times ١٠٠$$

والجدول رقم (٢) يوضح طريقة رصد التفاعل اللفظي الممارس في حجرة الصف.

جدول (٢)

نموذج من مصفوفة (فلاندرز) لرصد التفاعل اللفظي داخل الفصل

		الأرقام الثانية										
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
الأرقام الأولى	١											٢
	٢											١
	٣											٢
	٤											١
	٥											٠
	٦											٢
	٧											١
	٨											٠
	٩											٣
	١٠											٢
المجموع		٢	١	٢	١	٠	٢	١	٠	٣	٢	١٤
النسبة%												

نتائج تحليل التفاعل اللفظي

١- نسبة كلام المعلم في الموقف هي: (مجموع الأعمدة من ١ إلى ٧) / (مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠) × ١٠٠ = ٩ / ١٤ × ١٠٠ = ٦٤ر٣%

٢- نسبة كلام التلاميذ في الموقف هي: (مجموع عمودي ٨ و ٩) / (مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠) × ١٠٠ = ٣ / ١٤ × ١٠٠ = ٢١ر٤%

٣- نسبة الصمت والفوضى في الموقف هي: (مجموع العمود رقم ١٠) / (مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠) × ١٠٠ = ٢ / ١٤ × ١٠٠ = ١٤ر٣%

٤- نسبة كلام المعلم غير المباشر إلى كلامه العام هي: (مجموع الأعمدة ١ إلى ٤) / (مجموع الأعمدة من ١ إلى ٧) × ١٠٠ = ٦ / ٩ × ١٠٠ = ٦٦ر٧%

٥ - نسبة كلام المعلم المحفز إلى كلامه المحفز والمقيد لحرية الطلاب (أو النسبة المنقحة) هي:

(مجموع الأعمدة ١، ٢، ٣) / (مجموع الأعمدة ١، ٢، ٣، ٦، ٧) × ١٠٠ = ٥ / ٨ × ١٠٠ = ٦٢ر٥%

مفتاح تفسير نتائج تحليل التفاعل اللفظي

أولاً: إذا كانت نسبة كلام المعلم غير المباشر إلى كلامه العام هي:

١) أقل من ٥٠% فيعتبر المعلم مباشراً في تأثيره على طلابه.

٢) أكثر من ٥٠% فيعتبر المعلم غير مباشر في تأثيره على طلابه.

٣) تساوي ٥٠% تماماً فيعتبر المعلم وسطاً في تأثيره على طلابه. أي أن كل عبارة غير مباشرة تقابلها عبارة مباشرة في هذه الحالة.

٤) ٦٧% تعني أن كل عبارتين غير مباشرتين تقابلهما عبارة واحدة مباشرة.

ثانياً: إذا كانت نسبة كلام المعلم المحفز إلى كلامه المقيد والمحفز لحرية الطلاب هي:

١) أقل من ٥٠% فيعتبر المعلم مقيداً لحرية الطلاب.

٢) أكثر من ٥٠% فيعتبر المعلم محفزاً لحرية الطلاب.

٣) تساوي ٥٠% تماماً فيعتبر المعلم وسطاً في تأثيره بين السلوك المحفز والمقيد.

٤) ٦٧% تعني أن كل عبارتين محفزتين تقابلهما عبارة واحدة مقيدة لحرية الطلاب، مثال:

$$\frac{٢}{٢ + ١} \times ١٠٠ = ٦٧\%$$

فوائد استخدام أداة تحليل التفاعل اللفظي كثيرة منها:

١) لا تثير حساسية المعلم عند تعامله مع المشرف التربوي لأنها تعتمد على بيانات علمية دقيقة مبنية على أنماط سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

٢) تسهم في تحويل كل الكلام الذي يدور داخل حجرة الصف إلى أرقام يمكن لأقطاب العملية الإشرافية التعامل معها بموضوعية تامة.

٣) تستخدم مع جميع المواد الدراسية، باستثناء المواد التي لا تعتمد على الإلقاء وطرح الأسئلة والمناقشة.

٤) تستخدم مع جميع الأعمار والمراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى الدراسات العليا.

٥) اقتصادية وغير مكلفة مادياً، حيث يتطلب استخدامها ورقة وقلماً أو شريط تسجيل (كاسيت).

٦) تعد من الأدوات متعددة الأغراض، حيث أنها أداة بحث، وأداة تغذية راجعة، وأداة تدريب، ويمكن للمعلم أن يستخدمها كأداة تقويم ذاتي.

٧) تسهل مهمة مدير المدرسة (كمشرف مقيم) في الإشراف على جميع المعلمين في مدرسته، وبغض النظر عن اختلاف التخصص.

أما محدودية أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي فهي كما يلي:

١) تهتم بالسلوك اللفظي فقط.

٢) يتطلب استخدامها ميدانياً إلى تدريب مركز.

٣) تؤثــر نســبياً في مستوى التفاعل الصفي، نتيجة لوجود الملاحظ في حجرة الصــف، وهــذه المحدودية تشترك فيها جميع أدوات الملاحظة الصفية دون استثناء.

٤) لا تستخدم في حالات عدة منها:

أ) حصة القراءة الصامتة.

ب) حصة الاختبار.

ج) حصة رسم منظر، أو رسم خارطة ... الخ.

د) حصة تربية بدنية.

ه) تعليم الصم.

و) حصة المعمل، المختبر، المكتبة ... الخ.

وبشكل عام، لا تستخدم هذه الأداة في المواقف التعليمية التي لا تعتمد على إلقــاء المعلــم وتقديمــه للمعلومات والحقائق، طرح الأسئلة، والمناقشة بين المعلم وتلاميذه (أي الحصة العادية).

ثالثاً: مرحلة التغذية الراجعة:

تمــثل هــذه المــرحلة إحدى الحلقات الثلاث المهمة في ممارسة الإشراف التربوي العيادي وتطبيقه ميدانياً، وهي مرحلة تالية لمرحلتي التخطيط والملاحظة. وبمــا أن الإشراف التربوي العيادي يطبق على شكل حلقات متصلة ومتتالية، فإن مرحلة التغذية الراجعة تمثل أيضاً أساساً لمرحلة التخطيط.

يــتم خلال مرحلة التغذية الراجعة عقد لقاء تربوي يجمع المعلم والمشرف الــتربوي لتحليل أداء المعلم وأنماط سلوكه في ضوء ملاحظة مباشرة سابقة، وأثر ذلــك فــي تنمــية شخصــية التلاميذ وتحصيلهم العلمي. وتتطلب معالجة نواحي

الضـــعف والقصور، وتثبيت نقاط القوة في أداء المعلم وتفاعله الصفي مع تلاميذه، القيام بإجراء تخطيط لعملية التدريس من جديد، حيث تبدأ حلقات الإشراف العيادي مرة أخرى: تخطيط، ملاحظة، تغذية راجعة، وهكذا.

وقـــد اقترح ماركس وزملاؤه (Marks and others) عدداً من الخطوات المهمة التـــي ينبغي أن يسلكها المشرف التربوي عند لقائه بالمعلم في مرحلة المتابعة بعد الملاحظة الصفية، وهي كما يلي:

١) أن يضـــع المشـــرف التربوي نفسه في موضع المعلم، ويسأل نفسه السؤال التالـــي: ما حقيقة شعوري لو كنت معلماً وتعرضت لمثل هذا الموقف؟ وأن يبدي اهتماماً خاصاً بالمعلم كفرد.

٢) أن يتعامل المشرف التربوي مع المعلم كزميل وصديق.

٣) أن لا يـــبدي المشـــرف الـــتربوي عدم ارتياحه نتيجة لضيق الوقت وزحمة العمل، بل يُعطي للمعلم وقتاً كافياً من العناية والاهتمام.

٤) أن يحـــاول المشـــرف التربوي في بداية لقائه مع المعلم أن يبرز نقاط القوة والتمـــيز لـــدى المعلـــم، وعندما يجد المشرف التربوي نفسه مضطراً لذكر ســـلبيات خاصة بالمعلم، فعند إذاً يحاول عرض تلك السلبيات بأسلوب لطيف ومهذب.

٥) ينبغـــي أن يمـــنح المشرف التربوي للمعلم الحرية المناسبة في قيادة اللقاء، وتوجيه الحوار نحو الأمور المهمة التي تخص تدريسه.

٦) ينبغـــي أن يعطـــي المشـــرف التربوي الأولوية للمشكلات التي يعاني منها المعلـــم، وأن يشـــترك مـــع المعلم في تحليل تلك المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها.

٧) أن يسهم المشرف التربوي في وضع الحلول الممكنة لبعض القضايا التربوية

مثل:

أ) سبل تحفيز التلاميذ للعمل المدرسي.

ب) كيفية تنظيم الواجبات المنزلية والمدرسية.

ج) طرق تشجيع التلاميذ على المشاركة الصفية الفاعلة.

د) أساليب تقويم تحصيل التلاميذ العلمي.

٨) ينبغي أن لا يتردد المشرف التربوي في الإفصاح عن وجهة نظره، حيث أن المعلم لا يفضل التلميحات، بل يجب أن تكون الأمور واضحة.

٩) يفترض أن يكون المشرف التربوي واضحاً وصريحاً، وإن سُئل عمّا لا يعلم فليقل لا أعلم.

١٠) يشترك المشرف والمعلم معاً في تلخيص الأفكار التي تم التوصل إليها أثناء اللقاء الإشرافي.

١١) يختم المشرف التربوي اللقاء بروح أخوية تترك في نفس المعلم الرغبة في النمو والتطور والاستمرار في العطاء[١].

وهناك أساليب عملية للمداولات الإشرافية من منظور الإشراف العيادي[٢]:

أولاً: أساليب خاصة بمرحلة التخطيط:

١) تحديد اهتمامات المعلم في مجال التدريس.

٢) ترجمة اهتمامات المعلم إلى سلوك يمكن ملاحظته.

٣) تحديد الإجراءات الخاصة بتحسين تدريس المعلم.

٤) مساعدة المعلم في وضع أهداف خاصة بغرض تحسين تدريسه ذاتياً.

---

(1) Marks, Sir James, Stoops, Emery, and King Stoops, Joyce. Handbook of Educational Supervision: A Guide for the Practitioner 2nd. Ed. Boston: Allyn and Bacon 1978, pp. 247-248

(2) Acheson, Keith and Gall, Meredith, Techniques in the Clinical Supervision of Teachers, N.Y., Longman Publishing Co., 1980, pp. 41-68.

الزيارة الصفية.

٥) الاتفاق على جميع ما يترتب على الزيارة الصفية.

٦) اختيار أداة ملاحظة مناسبة للموقف، وتحديد السلوك المراد تسجيله.

٧) تحديد البيانات التي سوف يتم جمعها من الموقف التعليمي داخل حجرة الصف.

ثانياً: أساليب خاصة بمرحلة التغذية الراجعة:

١) تزويد المعلم ببيانات ومعلومات موضوعية تم جمعها بواسطة أداة ملاحظة موثوق بها.

٢) استنباط أفكار المعلم واستنتاجاته ومشاعره.

٣) تشجيع المعلم على التفكير في أهداف وطرق بديلة تسهم في تحسين تدريسه.

٤) منح المعلم فرصة تطبيق أفكاره ميدانياً، ومقارنتها مع أفكار الآخرين.

ونتيجة للإحساس بعدم تمتع المشرف التربوي بمهارات الاتصال الفعالة أثناء لقائه بالمعلم، فقد حدد ماركس وزملاؤه (Marks and Others) عدداً من مهارات الاتصال التي ينبغي أن تتوفر في المشرف التربوي أثناء المداولات الإشرافية مع المعلمين، ومن هذه المهارات ما يلي:

١) التفكر الجيد قبل البدء في الحديث.

٢) التحدث بلغة واضحة ورصينة.

٣) إظهار الحماسة والاهتمام بما يطرح من موضوعات.

٤) تركيز الانتباه على محتوى الرسالة المراد توصيلها للمتلقي.

٥) حسن الإصغاء للمتحدث.

٦) بذل الجهد في فهم وجهة نظر الإنسان المقابل.

٧) تجنب البحث عن عيوب المعلم وسلبياته بقصد التقليل من شأنه.

٨) عدم الإطالة في الحديث قدر الإمكان.

٩) استخدام اللغة الجسدية بشكل صحيح (مثل: حركة الجسد، حركة الرأس، واليدين، الكتفين، وتعابير الوجه، ونبرة الصوت، وحركة العيون ... الخ) وذلك بهدف تشجيع المعلم على الحديث، وحمله على المشاركة[١].

وقد توصل كاندسفتر وولين (Kindsvatter and Wilen) إلى طريقة موضوعية لتنظيم المداولة الإشرافية والإفادة منها، وهي كما يلي[٢]:

المداولة الإشرافية وسبل تنظيمها:

المهارات المتصلة بالمداولات الإشرافية تعتبر من أهم المهارات التي تقدم للمشرف التربوي. وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن نجاح المداولات الإشرافية تعتمد إلى حد كبير على الجو الاجتماعي والنفسي الذي يهيئه المشرف التربوي. ومن الطبيعي أن نلاحظ على المعلم علامات الانفعال والتوتر في بداية المداولة الإشرافية. وإذا لم يحاول المشرف التربوي تغيير هذه الحالة النفسية التي يعاني منها المعلم فقد لا يتوصل إلى نتائج إيجابية. ويفترض في المشرف التربوي أن يمتلك مهارات اتصال جيدة، يستخدمها في تعامله مع المعلم يمكن أن تؤثر بشكل مباشر في تحسين التدريس ولو بعد فترة من الزمن.

وهنا بعض الأسئلة التي تطرح نفسها مثل: كيف يمكن للمشرف التربوي أن يحدد بدقة أنماط سلوك المعلمين في المداولات الإشرافية؟ وكيف يمكن للمشرف التربوي أن يتعرف على أثر أنماط السلوك على المعلمين؟ ذلك أن نظام المداولات الإشرافية ما هو إلا أحد الأساليب العملية المنظمة والدقيقة، بحيث يمكن

---

(1) Marks, Sir James, Stoops, Emery, and King Stoops, Joyce. Handbook of Educational Supervision: A Guide for the Practitioner 2nd. Ed. Boston: Allyn and Bacon 1978, pp. 132-123

(2) Kindsvatter, Richard and Wilen, William. A Systematic approach to improving conference skills. Education Leadership J. April 1981, V. 38, No.7, pp. 525-529

استعماله في تحديد سلوك المعلمين وتحليله من خلال المداولة الإشرافية.

ويسـهم نظام المداولات الإشرافية في تقديم معلومات وبيانات مصنفة بدقة وموضوعية نسبيا، تؤدي إلى تحقيق أهداف المداولة الإشرافية. ويعتبر هذا النظام نظامـا عملـيا لا يحتاج إلا لقليل من التوجيه والإرشاد، وقليل من الجهد والوقت، وبالتالي يضع بين يدي المشرف التربوي بيانات مصنفة ومرتبة في نموذج عملي، يمكن استخدامه والاستفادة منه في الحال.

الإجراءات:

يـتكون نظام المداولات الإشرافية من تسعة مجالات مهارية، هي في غاية الأهمـية للمشـرف التربوي الذي يطمح إلى مداولات إشرافية ناجحة، وفيما يلي عرض للمجالات المهارية التسعة:

١) بناء جو اجتماعي ونفسي جيد.

٢) تحديد الهدف أو أهداف المداولة الإشرافية.

٣) صياغة الأسئلة وطرحها.

٤) التعليقات أو التفسيرات.

٥) الثناء والتشجيع.

٦) التعابير غير اللفظية (لغة الجسد).

٧) التوازن.

٨) الحساسية أو رقة المشاعر.

٩) إقفال المداولة الإشرافية (الخلاصة).

وتتكون الأداة من ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

١) وصف كل مجال من المجالات المهارية التسعة المذكورة أعلاه.

٢) صياغة مجموعة من الأسئلة وثيقة الصلة بالموضوع قبل المداولة الإشرافية، وصياغة مجموعة أخرى من الأسئلة وثيقة الصلة بالموضوع بعد المداولة الإشرافية.

٣) تحليل نموذج البيانات بغرض تحديد مستوى المهارات المتحققة في المداولة الإشرافية.

وبإمكان الملاحظ تطبيق نظام المداولة الإشرافية وذلك عن طريق تحليل البيانات بنفسه أو عن طريق الاستعانة بشخص آخر، ويفضل في كلتا الحالتين استخدام شريط "فيديو"، أو شريط تسجيل صوتي "كاسيت". ومما تجدر الإشارة إليه هو أن استخدام الشريط الصوتي "كاسيت" مفيد فقط مع أقسام النظام الخاصة بتسجيل السلوك اللفظي. ومن الضروري تواجد الملاحظ إلى جانب أداة التسجيل عند اشتراكه في تحليل البيانات مع شخص آخر، في حين لا توجد ضرورة لتواجد الملاحظة إلى جانب التسجيل عند قيامه بتحليل البيانات بمفرده.

ويتميز نموذج تحليل بيانات المداولة الإشرافية بوجود قائمين رئيسيين "Two Colums": القائم الأول يطلق عليه "مدى الحدوث" والقائم الثاني يطلق عليه "مدى الفاعلية"، وغرضه تسجيل مدى فاعلية عبارة "ب" في كل قسم من أقسام النموذج. وبعبارة أخرى فإن إدراج البيانات في قائمي النموذج غرضه الوصف والتقويم، وذلك لتقديم تحليلات شاملة للموقف بكامله.

وفيما يلي الخطوات التي على المشرف أن يسلكها وهو يطبق نظام تحليل بيانات المداولة الإشرافية:

١) ينبغي التعرف، عن قرب، على مجالات المهارة الرئيسية للمداولة الإشرافية.